

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

DAYZIANE ALANE LIMA DA COSTA
ESTEFANE GLAFF DE LIMA ARAÚJO

**JOVENS E ADULTOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO -
JP: DOS ENTRAVES À MOBILIZAÇÃO**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

JOÃO PESSOA - PB

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

DAYZIANE ALANE LIMA DA COSTA
ESTEFANE GLAFF DE LIMA ARAÚJO

**JOVENS E ADULTOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO - JP: DOS
ENTRAVES À MOBILIZAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia, da Universidade Federal da Paraíba,
como atividade curricular final para obtenção do
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

JOÃO PESSOA - PB

2017

C837j Costa, Dayziane Alane Lima da.

Jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado – JP: dos entraves à mobilização / Dayziane Alane Lima da Costa, Estefane Glaff de Lima Araújo. – João Pessoa: UFPB, 2017.

71f.

Orientador: Timothy Denis Ireland

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Educação de jovens e adultos. 2. Programa Brasil
Alfabetizado. 3. Mobilização. I. Araújo, Estefane Glaff de Lima. II. Título.

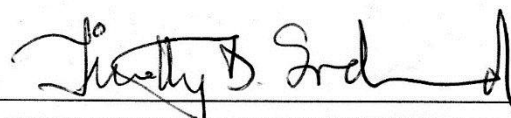
UFPB/CE/BS

CDU: 374.7(043.2)

DAYZIANE ALANE LIMA DA COSTA
ESTEFANE GLAFF DE LIMA ARAÚJO

**JOVENS E ADULTOS DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO - JP: DOS
ENTRAVES À MOBILIZAÇÃO**

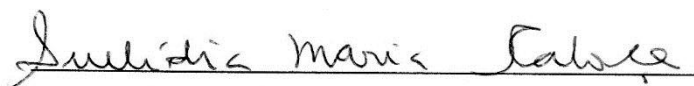
Avaliada e APROVADA, em 09 / 06 / 2017



Orientador – Prof. Dr. Timothy Denis Ireland

Departamento de Metodologia da Educação – DME

Centro de Educação - CE - UFPB



Examinador – Prof.^a Dr. Suelidia Maria Calça

Departamento de Metodologia da Educação – DME

Centro de Educação - CE - UFPB

Examinador – Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira

Departamento de Metodologia da Educação – DME

Centro de Educação - CE - UFPB

JOÃO PESSOA - PB

2017

Dedico com muito amor e orgulho esta monografia
a minha querida mãe Risolene que está em todos os
momentos ao meu lado.

Dayziane Costa

Dedico esse trabalho a minha querida e amada mãe,
Rosangela de Lima Araújo (*In memoriam*) que
continua presente em meu coração sendo minha
maior e eterna referência.

Estefane Glaff

AGRADECIMENTOS

Eu, Dayziane Alane Lima da Costa concluinte da graduação de Pedagogia expresso primeiramente meu agradecimento como cristã a Jesus, a minha querida avó Creuza, tia Margarete, Tereza e pai Marcos, bem como a todos os meus familiares e amigos/as que compartilharam da minha trajetória. Por fim, agradeço a todos/as professores que tive ao longo da minha escolarização, inclusive a prof. Dr.^a Suelida Maria Calaço que foi minha professora de História no ensino básico e superior que tive a honra de ter na banca avaliadora, em fim a todos/as que me motivaram a galgar novos caminhos me inspirando através do comprometimento político pedagógico e afetividade a optar pela bela profissão de Educadora, me mobilizando assim para um processo de aprendizagem contínuo. Destaco também, minha admiração pelo trabalho competente de orientação para este trabalho do prof. Dr. Timothy Denis Ireland, que foi além de orientador meu professor do componente curricular Educação de Jovens e Adultos (EJA) e coordenador no projeto Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obras (AMCO), do Programa Escola Zé Peão.

Eu, Estefane Glaff de Lima Araújo utilizarei uma única palavra para expressar o sentimento que representa esse momento, *Gratidão*. Indubitavelmente a primeira expressão de gratidão dirijo a Jeová Deus, por me conceder a dádiva da vida para realizar esse sonho e certamente aqueles que ainda estão por vir. Sou grata a minha família, grande base, representada por meu pai e irmão. Também expresso a minha gratidão a todos os demais familiares, tios (as), primos (as) que de forma direta ou indiretamente colaboraram e que torceram por mim. Ao meu querido namorado Juan Paulo, que foi um companheiro que me motivou e me ajudou com seu afeto, sensibilidade e paciência ao longo dessa trajetória. Aos amigos e amigas de longa data, que sempre estiveram na torcida por mim. As novas amizades construídas durante minha trajetória acadêmica, ao qual expresso imensa reciprocidade as amigas e irmãs Deise Dalto e Elizabeth Souto que me apoiaram com seu afeto e carinho, bem como, a Dona Mimi, mãe de minha parceira Dayziane Costa que me acolheu em seu lar com todo apoio e senilidade. Aos meus professores, sou grata pelo brilhante e indispensável papel de mediar e fomentar toda a construção do conhecimento ao longo dessa trajetória, especialmente ao nosso orientador Prof. Dr. Timothy Denis Ireland por ter nos acompanhado nessa reta final. Concomitantemente agradeço ao Prof. Dr. Orlandil de Lima Moreira e a Prof.^a Dr. Suelidia Maria Calaça por fazerem parte da banca examinadora, aos quais, expresso profunda admiração e, que na oportunidade debruçaram-se na leitura dessa produção.

Educação não transforma o mundo. Educação
muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo discutir os entraves sociais relativo a trajetória escolar que se apresentam como barreiras para jovens e adultos ingressarem ou retornarem à sala de aula. Buscamos, também, apresentar a relevância dos elementos motivacionais advindos de seus interesses como possíveis fatores que podem mobilizá-los para alfabetização no Programa Brasil Alfabetizado (PBA), pautando-se nos seguintes questionamentos: Em que medida os entraves na vida do educando podem dificultar o acesso e a permanência no ensino? Quais os fatores que os mobilizam? Para subsidiar a pesquisa consultamos a literatura sobre a temática abordada como a Educação de Jovens e adultos (EJA), alfabetização e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Diante disso, destacamos como marco teórico, Freire (1992, 1996, 2008); Di Pierro(2010); Arroyo (2005, 2007); Gonsalves (2014); Charlot (2013); Saviani (2008,2010) e Ireland (2012) para nortear as reflexões entre alfabetização, entraves e mobilização tendo o sujeito como ator principal no processo de ensino-aprendizagem. A metodologia do estudo se define como de caráter qualitativo com os dados resultantes do processo sujeitos a uma análise descritiva. O instrumento da pesquisa foi uma entrevista semi-estruturada com dez questões realizadas com os jovens e adultos do PBA da cidade de João Pessoa na faixa etária de 33 a 70 anos. Observamos que os entrevistados percebem que a alfabetização é fundamental para suas participações sociais. Notamos que o principal entrave para alfabetização foi a questão socioeconômica, bem como se apresentou um novo entrave decorrente ao funcionamento do programa. Verificamos que inicialmente os alunos se empoderam de discursos fatalistas como “não aprendo mais” e “já passei da idade de ir à escola”. Por outro lado, quando há uma oportunidade para participar de um programa, onde inicialmente são ouvidos, e há um diálogo que enalteça sua autoestima como ser humano e cidadão eles podem mobilizar-se para ingressar, ou retornar para sala de aula. Desse modo, é significativo esse momento de escutar para buscar conhecer o sujeito antes de iniciar o processo de alfabetização, e assim direcionar a prática docente aumentando a possibilidade de diminuir o risco de evasão e dando novo sentido à escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Entraves. Mobilização. Programa Brasil Alfabetizado

ABSTRACT

The objective of this monograph is to discuss the social impediments regarding the school trajectory that are presented as barriers for young people and adults to enter or return to the classroom. We also seek to present the relevance of motivational elements arising from their interests as possible factors which could mobilize them for literacy in the Brazil Literate Programme, based on the following questions: In what degree can the impediments in the life of the student complicate access to and permanence in the classroom? What are the factors which mobilize them? In order to substantiate the research we consulted the literature on Youth and Adult Education, literacy and Literate Brazil Programme (PBA). In this respect we emphasise those authors who contributed to the theoretical framework - Freire (1992, 1996); Arroyo (2005); Di Pierro (2000, 2002, 2010); Gonsalves (2014); Charlot (2013) e Ireland (2012) who all helped to guide our reflections upon literacy, impediments and mobilization taking the subject as the principal actor in the process of teaching-learning. The methodology adopted in this study is defined as essentially qualitative with the resulting data subjected to a descriptive analysis. The principle research instrument was a semi-structured interview, with ten questions, applied to students matriculated in the PBA, in the city of João Pessoa, in the age bracket from 30 to 70 years. We observed that the interviewees perceived literacy as fundamental for their social participation. We noted that the chief impediment to literacy was the socioeconomic issue, in addition to presenting a new impediment resulting from the functioning of the programme. We verified that initially the students fortified themselves with fatalist discourse like “I can’t learn more” and “I have already passed the age to go to school”. On the other hand, when there is an opportunity to participate in a programme, in which they are initially heard, and where there is dialogue which raises their self-esteem as human beings and citizens, they do mobilize themselves to enrol or return to the classroom. Thus, this moment of listening in order to know the subject before beginning the literacy process is significant, and guides the teacher’s practice by increasing the possibilities of diminishing the risk of dropping out and by giving new meaning to the school.

Key words: Youth and Adult Education. Impediments. Mobilization. Literate Brazil Programme.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNPJ – Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica
EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JP – João Pessoa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB – Movimento de Educação de Base
MCP – Movimento de Cultura Popular
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não-Governamental
PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SESC- Serviço Social do Comércio
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 12 |
| 2 | PRECEIOS TEÓRICOS..... | 14 |
| 2.1 | Reconhecendo a Educação de jovens e Adultos como campo de direitos..... | 14 |
| 2.2 | As especificidades dos sujeitos: articulando a vida ao processo de ensino | 18 |
| 2.3 | Educação brasileira: uma apreciação sobre alfabetização no decorrer da história..... | 20 |
| 2.3.1 | Iniciativas para universalizar a alfabetização no Brasil | 25 |
| 2.3.2 | Programa Brasil Alfabetizado: caracterização e organização | 29 |
| 3 | DOS ENTRAVES À MOBILIZAÇÃO | 37 |
| 3.1 | Preconceito cultural contra o Analfabeto: o sujeito invisível | 37 |
| 3.2 | Superando os desafios: da evasão ao protagonismo dos sujeitos | 40 |
| 4 | CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA EM CAMPO..... | 46 |
| 4.1 | Uma breve apresentação do Programa Brasil Alfabetizado na cidade de João Pessoa | 46 |
| 4.2 | Perfil dos jovens e adultos do PBA- JP | 48 |
| 4.3 | Descrição dos relatos e análise dos resultados..... | 50 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 61 |
| | REFERÊNCIAS | 64 |
| | APÊNDICE | 70 |

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se enquadra como uma modalidade de ensino da educação básica, composta por sujeitos que não tiveram acesso à educação formal ou não deram continuidade ao processo de escolarização. Dentre os fatores que impedem esse processo, destaca-se o socioeconômico, pois, geralmente, são pessoas de baixa renda que precisam trabalhar, desde cedo, ou até mesmo, não encontraram motivação e sentido em frequentar a escola.

Diante disso, apresentamos uma reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente relativo aos jovens e adultos do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) – João Pessoa (JP), com o objetivo de discutir sobre os entraves sociais referente a trajetória escolar, vivenciados pelos indivíduos investigados. Assim, os objetivos específicos se pautaram em traçar o perfil dos jovens e adultos identificando quais fatores os mobilizam para iniciar/retomar os estudos.

Nesse sentido, o trabalho se pauta nos seguintes questionamentos que elencamos como problema: *em que medida os entraves na vida do educando podem dificultar o acesso e a permanência no ensino? Quais os fatores que os mobilizam?* Problematicar essas questões é relevante, uma vez que, diante das diversas experiências presentes na vida de jovens e adultos, há elementos significativos, os quais, quando atrelados ao processo de ensino podem incentivar na mobilização dos sujeitos.

Diante dessa perspectiva o educador pode colaborar redirecionando o seu olhar a respeito do ensino e de sua utilidade na vida do educando, assumindo assim um papel de agente motivador através de atividades que valorizem o protagonismo desses sujeitos, pois, para haver mobilização antes é preciso motivar-se. Por fim, o indivíduo precisa reconhecer que a mobilização é um ato individual e que seus desejos e interesses devem ser constantemente nutridos para que possa conduzi-los a ação.

A nossa afinidade com a temática investigada se deu por meio da identificação com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), suscitadas por meio de experiências no campo de estágio remunerado realizado, no setor da coordenação pedagógica do SESC-LER Paraíba que oferta o ensino na modalidade da EJA em algumas cidades do interior do estado, bem como, no projeto de pesquisa e extensão da UFPB Aprendizagem Móvel no Canteiro de Obras (AMCO), do Programa Escola Zé Peão, ambas realizadas na cidade de João Pessoa. Assim, percebemos a necessidade de

aprofundarmos nossos conhecimentos na área, por meio do reconhecimento dos sujeitos que constitui esse público, bem como na oportunidade, podemos trazer o nosso olhar e a nossa contribuição para as discussões nesse âmbito.

Desse modo, para subsidiar as discussões ressaltamos os seguintes teóricos: Freire (1992, 1996, 2008); Arroyo (2005); Di Pierro (2010); Gonsalves (2001, 2014); Charlot (2013) e Ireland (2012), que contribuem acerca da temática.

A metodologia desse trabalho se configura como uma pesquisa em campo, segundo Gonsalves (2001, p.67), “A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre (...)”. Assim, esse estudo efetivado no campo educacional possibilita agrupar um conjunto de informações para serem autenticadas com valia no campo social e educacional.

Desse modo realizamos inicialmente visitas domiciliares para o levantamento de possíveis participantes do PBA, esse momento se deu a partir de indicações de populares conhecidos da comunidade onde ocorreu a pesquisa. Diante disso agendamos as inscrições que posteriormente foram realizadas. De posse dessas informações organizamos a entrevista elaborada culminando numa última visita. Buscando conhecer acerca de suas experiências escolares se sucedeu uma coleta de informações por meio de uma entrevista semi-estruturada onde foram contempladas dez questões, as quais foram aplicadas a dez entrevistados, residentes no bairro de Mangabeira -VI.

Por conseguinte a organização do trabalho se deu em quatro capítulos. No primeiro, elencamos os objetivos e as problemáticas que envolvem o trabalho. No segundo, abordamos a Educação de Jovens e Adultos e estabelecemos conexão com Programas de Alfabetização. O terceiro capítulo versa sobre os entraves e a mobilização que são o eixo norteador do trabalho. No quarto apresentamos brevemente a caracterização da pesquisa em campo a partir da apresentação do PBA, na cidade de João Pessoa, bem como o perfil dos entrevistados, descrição e análise dos resultados e, por fim, apontamos as considerações finais do trabalho e os referenciais teóricos utilizados.

2 PRECEITOS TEÓRICOS

Nessa parte inicial do trabalho, apresentamos os fundamentos teóricos que nortearam a pesquisa. Eles foram organizados em três sequências. Na primeira, apontamos a Educação de Jovens e Adultos destacando um olhar mais sensível para o indivíduo desta modalidade de ensino. Posteriormente discutimos sucintamente sobre o fenômeno da alfabetização no cenário brasileiro e por fim, apresentamos algumas iniciativas de programas que buscam universalizar a alfabetização com ênfase para o Programa Brasil Alfabetizado.

2.1 Reconhecendo a Educação de Jovens e Adultos como campo de direitos

No campo das políticas públicas, a educação se apresenta como um direito universal através da Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, conforme consta no art.26, Inciso I:

Todo o homem tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico- profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

A educação básica torna-se então um direito inerente ao ser humano independente da sua idade. Neste sentido, a Constituição Federal Brasileira de 1988 reconheceu o acesso legal do público de jovens e adultos ao ensino fundamental, determinando assim os poderes públicos a garantir a sua oferta gratuita. No Art. 208 da Constituição (1988) destaca-se o dever do Estado com a educação que será efetivada mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14/1996)
VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

À educação de Jovens e Adultos (EJA) como uma modalidade do ensino básico efetivada nos documentos nacionais, foi delegada como responsabilidade de cumprimento das leis à União, aos estados e aos municípios, exigindo que cada instância organize o respectivo sistema de ensino em regime de colaboração mútua. O Estado deve viabilizar o acesso à educação básica de qualidade a todas as pessoas sem nenhuma exceção, independentemente de classe, etnia, religião, gênero e

condição carcerária, pois se trata de um direito universal e qualquer cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público pode acionar as instâncias maiores para exigí-lo. Sendo assim, é um direito inerente do cidadão.

A EJA inclui também a preparação para o mundo de trabalho. De acordo com o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo (1997):

A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal a toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existente em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática.

Esse conceito engloba o contexto das transformações na sociedade, que envolve a educação um processo contínuo em todas as fases da vida. Segundo a UNESCO (2010), no Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos – GRALE I (2009), a aprendizagem ao longo da vida deve desenvolver os sujeitos em todas as suas dimensões, individual, social e profissional além de desenvolver a consciência ambiental em prol de um ambiente sustentável.

Por meio do parecer CEB/2000 se regulamentou “As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000), que outorga à EJA não somente de exercer a função de prover a escolaridade dos que não tiveram acesso no tempo e faixa etária prevista, mas, o de desenvolver o papel de reparadora, qualificadora e equalizadora. As quais, por meio da legislação buscam, além de ofertar a aprendizagem da leitura e da escrita, proporcionar uma formação que colabore para a participação social desses sujeitos na sociedade e na comunidade em que convivem. Através desta, se reconhece uma dívida social e histórica, ao mesmo tempo, em que se necessita problematizar acerca do papel exercido por essas pessoas, antes mesmo de iniciar ou regressar os estudos.

Identificar a EJA como um campo de responsabilidade pública do Estado, é pôr em evidência, o dever das instâncias públicas perante a sociedade em zelar pelo compromisso e pela garantia de direitos estabelecidos para todos. Dessa forma, antes de prestar um “favor” a uma parcela da sociedade que teve o direito ao ensino negado, o poder público tem a responsabilidade de ofertar aos indivíduos o acesso aos bens culturais e sociais que são possibilitados através do processo de ensino.

Para que esse estereótipo chamado de “segunda chance” ou “assistencialismo” possa dar espaço para a visão de uma modalidade de ensino reconfigurada, e com seus princípios e propostas bem consolidadas, é importante conceber a Educação de Jovens e Adultos como um campo de responsabilidade pública e de efetivação de direitos, que contribui para o exercício da cidadania.

Colaborando com as discussões referentes à superação dessa visão compensatória, que faz parte de um estigma que tem acompanhado a Educação de Jovens e Adultos durante sua trajetória de emancipação, Cavalcante e Dantas (2004, p.3) compreendem que:

A concepção de EJA como modalidade compensatória necessita de superação e abrangência em sua forma de compreender o processo de aprendizagem, uma vez que não existe faixa etária adequada para se aprender, todos são hábeis e capazes de exercerem a cidadania (...).

A ideia de compensar aquilo que foi violado acaba deturpando o principal objetivo da EJA, o de possibilitar o empoderamento dos sujeitos, tendo em vista a valorização de suas capacidades e habilidades que são desenvolvidas em suas trajetórias não escolares. Através do que afere Paulo Freire, podemos perceber que:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos direitos à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser. (FREIRE, 2002, p.193)

Desse modo, não se comete o equívoco de que será dada apenas mais uma chance ou oportunidade, mas, a oferta de um direito que lhes foi negado, seja pela inadequação do ensino; sem flexibilidade de horário, sem coerência do currículo, divergindo o ensino formal com a realidade dos sujeitos; ou pelas condições socioeconômicas consideradas desfavoráveis, o que faziam/fazem escolher entre o sustento ou o ensino.

Identificar nos sujeitos suas potencialidades individuais e valorizá-las por meio de processos educativos que dialoguem com a diversidade se torna premissa para que se ofereça um ensino que respeite e trabalhe a favor dessa diversidade, colaborando assim para experiências multiculturais na sala de aula, e no espaço escolar.

Na conjuntura atual podemos notar alguns avanços no que tange à oferta da EJA, como as iniciativas de programas federais em parcerias com instâncias locais, financiamentos voltados para o arrecadamento de fundos para a realização e continuidade de projetos e ações voltadas para a

alfabetização de jovens e adultos, bem como a conquista de políticas públicas que objetivam incluir os sujeitos que não tiveram acesso ao ensino no processo de escolarização.

Todas essas conquistas foram alcançadas através de ações coletivas por meio de lutas e reivindicações dos movimentos sociais, assim, como da participação de alguns representantes e estudiosos da área que, comprometidos com a democracia, exigiram a oferta do ensino para aquelas que não a tiveram no período estimado. No entanto, a EJA não se faz apenas de ações que garantam o acesso, mas principalmente a permanência. Desse modo, alguns aspectos precisam ser levados em consideração para que a permanência desses sujeitos possa ser garantida, e que a realidade de exclusão possa ceder espaço à inclusão, fazendo com que os processos de evasão possam ser erradicados e o ensino ressignificado.

A reconfiguração se apresenta como uma necessidade a ser colocada em prática, principalmente no que tange aos princípios de valorização e participação dos sujeitos nos diversos cenários sociais. Para isso, repensar os aspectos de como está se delineia é importante, para que essa modalidade possa enquadrar em suas diretrizes, formações que garantam a articulação de um ensino que valorize as realidades dos educandos, objetivando levar em consideração as suas especificidades. A luta contra a evasão escolar na EJA tem sido um dos maiores desafios com relação à oferta desse ensino. Desse modo, não se esgotam as buscas em elaborações de propostas que possam contribuir para a diminuição dessa realidade, que se faz urgente frente ao grande número de analfabetos que ainda se apresenta nas taxas de nosso país.

Através desses desafios a escola é chamada a rever suas propostas, pois, se a evasão ainda persiste, a escola possui o compromisso de buscar meios que oportunize a permanência desses sujeitos, elaborando estratégias pedagógicas necessárias para diminuição desse quadro. Diante dessa afirmativa, Haddad identifica algumas problemáticas que se apresentam envoltas no processo de evasão da EJA, considerando que:

A evasão e a repetência apresentam-se como problemas educacionais generalizados, cujas razões relacionam-se a múltiplos fatores de ordem política, ideológica, social, econômica, psicológica e pedagógica e à ausência de metodologias de ensino que incorporem e articulem os conhecimentos dos quais os alunos são portadores. (HADDAD, 2002, p.89)

Em um modelo de educação que não é centrado no sujeito, os saberes que são trabalhados logo não possuirão significado, e a construção do conhecimento se fará distante da realidade que ele possui. Não levar em consideração as trajetórias dos sujeitos durante o processo de ensino é

fazer com que o conhecimento se distancie deles, principalmente quando esses sujeitos são jovens e adultos que já possuem uma gama de experiências ao longo de suas vidas como afirma Oliveira (2001, p.18) o adulto (...) traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Baseando-se em princípios emancipatórios e de valorização das identidades individuais e plurais, a EJA poderá fortificar os laços entre os sujeitos e o ensino-aprendizagem, contribuindo contra o processo de exclusão, bem como, para que os sujeitos possam se empoderar e resistir às adversidades, como a desmotivação. Assim, a escola precisa atuar como “mediadora do conhecimento, reconhecendo as limitações de cada indivíduo, não se estagnando frente às mudanças que se fizerem necessárias” (Santos, Lima e Ribeiro, 2016, p.133).

O processo de evasão muitas vezes é reforçado pela própria escola, cujos entraves são criados por currículos que não possuem uma conexão com a realidade do público atendido, o que consequentemente interfere durante o processo. Se tratando da EJA, para Oliveira (1999) a adequação da escola esta voltada para:

(...) um grupo que não é o "alvo original" da instituição. Currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular.

Esse distanciamento colabora para que alguns acreditem ter “cabeça fraca” (Carmo, 2010, p. 251), reforçando assim o discurso de que nada *entra* na cabeça. Quando, na verdade, a problemática está centrada no modelo engessado dos currículos e das propostas pedagógicas que colaboram para “avaliações que os desclassificam fazendo-os se sentirem incapazes de aprender” (Barbosa, 2016, p.31).

Portanto o grande desafio a ser discutido e refletido pelos educadores que pensam a EJA como uma modalidade emancipadora e humanista, ao qual, incluir os sujeitos na sociedade não é o único princípio, mas talvez, o de possibilitar aos mesmos a oportunidade de participar de forma ativa e consciente da sociedade, e da comunidade onde convivem. Apesar da EJA ter sido reconhecida como campo de direito, a educação nada fará sozinha, sem antes mobilizar o próprio sujeito a se tornar o autor das mudanças.

2.2 As especificidades dos sujeitos: articulando a vida ao processo de ensino

Os alunos da EJA possuem um perfil rico em diversidade, sejam elas na origem, idade, trajetórias escolares, experiências profissionais, ou no tempo de aprendizagem que se diferenciam entre si. Logo, está se configura como não homogênea quando comparada às demais modalidades da educação.

Desse modo, o público que constitui a educação de Jovens e Adultos são pessoas que possuem suas trajetórias de vida marcadas por experiências e saberes que estão intrínsecos em sua forma de ver e de interpretar o mundo, e, quando identificado e valorizado pelo educador no espaço de ensino, tem o poder de dar significado à aprendizagem dos educandos, tendo como principal ferramenta de maximização do conhecimento suas próprias vivências.

Ao longo dos anos e com as mudanças ocorridas na sociedade, a Educação de Jovens e Adultos vêm se reconfigurando. Os sujeitos que frequentam as turmas da EJA na sociedade contemporânea têm multiculturalizado esse contexto, acarretando, a necessidade do ensino dialogar com essas novas realidades adentradas nessas turmas. De acordo com Arroyo (2005, p. 22) os sujeitos da EJA:

(...) jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-racial, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos.

As discussões mais recentes sobre os personagens da EJA, encontradas a partir de estudos e pesquisas, apontam que não se tem mais espaço, segundo o que considera Arroyo (2007, p.21) para uma “visão reducionista”, que, na maioria das vezes, esses alunos têm sido enxergados. Essa visão reduz suas histórias e experiências de vida em trajetórias incompletas, nos fazendo refletir a respeito da necessidade de debater sobre suas vivências. Evitando desse modo, percebê-los apenas como sujeitos que tiveram sua trajetória escolar marcada pelo fracasso, mas percebendo-os como oprimidos do próprio sistema, que tiveram o seu direito ao ensino violado.

Reconhecer quem são os sujeitos que constituem o espaço da EJA implica em oportunizar um ambiente que valorize o protagonismo sociocultural e superando visões restritivas e negativas que marcaram sua história escolar. A historicidade que acompanha as diversas trajetórias torna os indivíduos únicos com experiências próprias. Histórias que os constituem, deixando marcas em suas trajetórias, e que a escola precisa valorizar reconhecendo suas experiências como principal elemento que os completam e os mobiliza. Assim sendo, Vieira e Porto (2013, p.4) apontam:

(...) é importante a busca por conhecer a identidade do sujeito inserido nesta modalidade. Há de se considerar a diversidade cultural e social que constitui esse sujeito, partindo do princípio que os mesmos são de diferentes grupos, entre eles: trabalhadores, mulheres, homossexuais, jovens, pobres, negros, subordinados, excluídos, idosos, marginalizados, suburbanos de periferias entre outros, que trazem em si mais variadas histórias de vida tendo sua existência marcada por situações adversas, sendo assim singulares.

Ao ignorar a identidade dos educandos, nega-se a dimensão multicultural presente na sala de aula. Desse modo, anula-se a possibilidade do sujeito se reconhecer como indivíduo capaz de se posicionar na realidade com base nas suas crenças, costumes e ideologias. Partindo dessa discussão, compreendemos a importância desse processo de reconhecimento dos sujeitos com base do pensamento de Paulo Freire, que afere:

Não é possível respeito aos educandos, a sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração às condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos "conhecimentos de experiência feitos" com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1996, p. 64)

É nessa perspectiva que o educador da EJA pode estabelecer uma relação baseada na dialogicidade, buscando através do próprio contexto de vida dos sujeitos, tornar o processo de aprendizagem algo que não apenas possua um significado, mas, que tenha um novo sentido, conforme cada aluno se aproprie e /ou venha a se apropriar do saber.

2.3 Educação brasileira: uma apreciação sobre alfabetização no decorrer da história

Discutirmos acerca da alfabetização se faz relevante para entendermos as ações políticas destinadas a educação e, nesse caso específico a criação de programas de alfabetização. Ao longo da história da educação brasileira podemos destacar quatro das principais vertentes ideológicas que marcaram o ensino. No período Brasil colônia temos inicialmente a influência educacional trazida pelos jesuítas pautada na religião católico-conservadora que catequizou o povo indígena gerando um processo de aculturação, como destaca Saviani (2008):

(...) há uma estreita simbiose entre educação e catequese na colonização do Brasil. Em verdade a emergência da educação como um fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua idéia-força, o que fica claramente formulado no Regimento de Dom João III estatuído em 1549 e que continha as diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral (p. 31)

Essa educação, portanto, não tinha caráter escolar, mas tinha a função de “civilizar” o povo indígena de acordo com a tradição portuguesa baseada nos interesses de exploração e submissão a partir do dogma religioso. Posteriormente no período de escravidão dos índios e do povo africano trazido ao Brasil para o trabalho forçado, a educação jesuíta, dessa vez de cunho escolar, foi destinada apenas para os filhos dos colonos. Assim, se iniciou uma forte ligação entre Igreja e Estado, que se estendeu até meados da década de 70 do século XIX.

Num segundo momento desse percurso histórico marcado pela corrente liberalista, podemos observar uma estreita relação entre capital e educação, com a finalidade de corresponder aos interesses da burguesia. Nesse contexto educacional brasileiro, verificamos no transcorrer da história da Primeira República e do Segundo Império a fase do “higienismo e moralidade” e a propagação de discursos pregados no campo educacional decorrente do desenvolvimento da medicina no séc. XIX. Sobre isso, Saviani (2010) afirma:

Esse discurso pedagógico de teor médico-higienista enunciados como “a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização”; “a disseminação das escolas é o único meio para nos livrar da chaga do analfabetismo”; “o espalhamento das luzes da instrução é um poderoso antídoto para curar as doenças da ignorância e da pobreza”, que transportaram o discurso médico para fala dos educadores, políticos e da intelectualidade de modo geral. Na expressão particular do discurso médico é, sem dúvida, o discurso liberal iluminista que aí se faz presente. (p. 137)

A partir desse ideário pedagógico a América vislumbrava acompanhar a modernização, advindo século anterior, XVII, marcado pelo Iluminismo ou “Século das Luzes”, (grifos dos autores) alicerçado no desenvolvimento do capitalismo nos países mais avançados liderados por burgueses, que começaram a pensar na alfabetização da população mais pobre a fim de iluminar e tirar a sociedade da “escuridão”, pois acreditavam que somente assim se alcançaria o progresso capitalista.

Por conseguinte, ressaltamos a vertente positivista, responsável por “fixar a ordem, moralidade e uma educação controlada em condições de classes e sexo” (Freire, 1989, p.161). Essa

se delineava como a fase da reprodução, transmissão e da divisão de trabalho, bem como da configuração de classes e grupos sociais. Para Cambi (1999):

Tendo em vista uma maior funcionalidade social ligada à convergência ideológica com o poder, mas sobretudo à eficiência em relação às necessidades produtivas e, portanto, técnicas da sociedade-nação-Estado. Tratou-se de renovar a escola a fim de torná-la funcional para a sociedade industrial, democrática, de massa etc., que se vinha configurando como o modelo contemporâneo e disseminado de sociedade. Tratou-se de atualizar a escola por organização-gestão, por programas, por modelos culturais a uma sociedade nova que se configurava como produtiva (...) (p. 398).

Com isso, a educação calcada nos ideários positivistas teve um papel fundamental na reorganização da sociedade através do sistema capitalista como ferramenta de controle social e econômico da população. Desse modo, discutia-se a ineficiência da escola voltada especificamente à produtividade econômica aliada a um ensino elementar e de baixa qualidade, que habilitaria as pessoas a exercerem funções instrumentais simples.

Concomitantemente ressaltamos a vertente ideológica denominada teoria crítica da educação que ganhou visibilidade em meados dos anos 80. Sobre isso Libâneo (1994, p.70) destaca:

A Pedagogia Crítico- Social dos conteúdos busca uma síntese superadora de traços significativos da Pedagogia Tradicional e da Escola Nova. (...) com efeito se a pedagogia define fins e meios da prática educativa a partir dos seus vínculos com a dinâmica da prática social, importa um posicionamento dela face a interesses sociais em jogo no quadro das relações sociais vigentes na sociedade.

Assim é fundamental a escola refletir *para que ensinar e para que tipo de sociedade está formando os educandos*, e deste modo, identificar as diferentes ideologias que permeiam o ensino e compreendê-lo como um ato político que deve promover o desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais individuais em consonância com a autonomia e criticidade do educando. Entretanto, existe umas divergências de interesses ideológicos, a escola pública evidencia a precariedade de metas que realmente contemple a emancipação da classe pobre, pois, analisando o percurso histórico escolar, o seu aspecto organizacional parece não ter sofrido grandes alterações. Diante dessa perspectiva, a escola pública em média ainda é conhecida como a escola dos pobres, e o Estado querer combater a pobreza com um ensino elementar, precário e sem qualidade torna-se um paradoxo.

A partir disso podemos concluir que a educação foi um dos principais meios para expansão do sistema capitalista, assim como, para segregação das classes e da subsistência das diferenças sociais; logo, contribuiu para o surgimento e preservação do analfabetismo no Brasil, como afirma Gadotti:

(...) é preciso reconhecer que as nossas altas taxas de analfabetismo são decorrentes da nossa pobreza. O analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego... Isso significa que, quando as políticas sociais vão bem, quando há emprego, escola, moradia, transporte, saúde, alimentação... não há analfabetismo. (GADOTTI, 2008, p.11).

Podemos observar que o problema do analfabetismo está estritamente relacionado a outras áreas da vida social. A população de baixa renda que tem acesso escasso aos direitos civis básicos é a mais afetada no âmbito da escolarização, pois, estudar não é uma prioridade frente à necessidade de garantir meios de subsistência; logo, esse público, muitas vezes, acaba se contentando com subempregos o que pode colaborar para que fiquem à margem da sociedade. Assim, no perpassar do tempo, encontramos diferentes definições referentes à alfabetização, como os termos analfabeto, analfabeto funcional e letrado.

O analfabeto já foi caracterizado como sujeito incapaz, ignorante, incompleto, grosseiro, entre outros termos pejorativos encontrados no dicionário. De acordo com o Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (2015) analfabeto “Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.)” Em termos gerais é considerada analfabeta a pessoa que não tem a habilidade de leitura e escrita desenvolvida. Um novo conceito de analfabetismo é o analfabeto funcional que compreende a “capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho” (RIBEIRO, 1997, p.145), ou seja, é o indivíduo que possui conhecimentos elementares, e essenciais para a realização de atividades do dia a dia.

A região Norte/Nordeste ainda concentra o maior número de analfabetos funcionais e, apesar de serem prioritárias as iniciativas de projetos de alfabetização, pouco se avançará se estes não ocorrerem nos princípios de qualidade, o que implica na investigação do por que destas áreas ainda dominarem o maior número no que concerne ao analfabetismo funcional.

A alfabetização compreende uma ponte para construção de aprendizagens mais aprimoradas ao longo da vida. Nesse sentido surge o conceito de letrado. Segundo Soares (2003), o termo *Literacy*, traduzido como letramento, é a condição que uma ou um grupo de pessoas adquire ao apoderar-se da escrita. Ser letrado tem uma amplitude maior comparado ao alfabetizado, pois, além da habilidade de leitura e escrita, possui também a capacidade de utilizá-las de forma eficiente e frequente para responder as demandas sociais.

Ainda transcorrendo sobre a alfabetização Soares (2003, p.5) afirma que “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”. Apesar de serem conceitos distintos, é necessária uma conversação entre a alfabetização e o letramento para uma aprendizagem, de fato, significativa para o contexto vigente. Esses conceitos atribuídos à alfabetização variam conforme as culturas existentes. Sendo assim, não existe uma definição única para eles, como afirma Soares (1998):

(...) a linha divisória escolhida para distinguir o “alfabetizado”, o “letrado” do “analfabeto”, do “iletrado” varia de sociedade para sociedade: pessoas classificadas como alfabetizadas ou letradas em um determinado país não o seriam em outro. Mais ainda: em um mesmo país, os conceitos de alfabetizado e analfabeto, de letrado e iletrado variam ao longo do tempo: à medida que as condições sociais e econômicas mudam, também as expectativas em relação ao letramento mudam, e aqueles classificados como alfabetizados ou letrados em determinado momento podem não sê-lo em outro (SOARES, 1998, p.90).

Portanto, o surgimento de conceitos novos também nos faz repensar os significados de velhas palavras. Assim, refletir que o conceito de analfabeto não pode restringi-lo apenas a um indivíduo que não tem o domínio da leitura; escrita e conseqüentemente um ser sem conhecimento, pois ele se apropria da cultura letrada sob a forma oral, como afirma Pinto (1993, p.102):

(...) para o adulto analfabeto o campo da cultura letrada, e por isso sua atividade cultural (a qual nunca está ausente, do contrário não seria um ser adulto normalmente desenvolvido) se expande sob a forma de literatura oral (poesia e música popular, os” cantadores de feira”, narrativas e recitativos, etc.)

Sobre a afirmação de Pinto temos o exemplo de alguns líderes e artistas analfabetos que se destacaram pela habilidade de oratória e galgaram caminhos promissores, porquanto, o analfabeto não é um ser vazio sem noção da linguagem, mas concebe por meio de suas experiências uma rica bagagem de saberes por meio das palavras oralizadas. Entretanto,

enfatizamos que é necessário promover a cultura letrada através da escrita universalizando a alfabetização entre esse público, como forma de ampliar/reforçar sua participação social, considerando nesse processo, essa cultura oral que já apresentam, além desta se configurar como um direito que deve ser ofertado a todos.

2.3.1 Iniciativas para universalizar a alfabetização no Brasil

Com a alfabetização em destaque como ponte para o progresso socioeconômico e desenvolvimento dos sujeitos, a temática foi ganhando cada vez mais visibilidade e culminando em ações para tentar reduzir o analfabetismo no Brasil entre a população de Jovens e Adultos.

Na conjuntura da sociedade em progresso surgiram diversos programas de formação de jovens e adultos. Entre eles, destacamos o primeiro grande movimento: a CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, coordenada por Lourenço Filho de 1947 a 1963. Ele foi diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no ano de 1946, e apresentava a Campanha como um meio de contornar a precariedade da situação social, cultural e econômica do Brasil. Sobre isso Paiva (1983) afirma:

Argumentando que se mais da metade da população ativa estava desprovida dos mais elementares instrumentos da cultura, era preciso corrigir esta situação pelo que isto pudesse representar para a vida cívica e econômica do país. (p.180).

Essa campanha foi movida pelo ideário do desenvolvimento econômico do país. Acreditava-se que, se investisse na alfabetização dos adultos, eles se conscientizariam mais para matricular seus filhos na escola e conseqüentemente existiria mais mão de obra qualificada, ou seja, alfabetizada. Em relação ao funcionamento da CEAA, Monarcha (2010) descreve que a “alfabetização se dava em três meses, complementada pelo curso primário em quatorze meses” (p.97). Assim, podemos observar que foi uma campanha de curta duração, mas que apresentou resultados quantitativos, como destaca Paiva (1983):

Que apesar da precariedade das atividades da Campanha, esta contribui, e muito, para o início da redução do analfabetismo, que de 55% em 1940 caiu para 49,31% em 1950 e 39,48% em 1960. (p.194)

É possível perceber que houve uma diminuição expressiva do analfabetismo relativa apenas ao aspecto quantitativo. Já na década de 60, surge o Movimento de Educação de Base (MEB). Com apoio do governo Federal, o MEB foi criado pela Igreja Católica, em 1961, e apresentou um programa de alfabetização e educação de base através de escolas radiofônicas, transmitida a partir de emissoras católicas. O objetivo do movimento baseava-se na oferta da alfabetização para os moradores rurais a fim de educá-los também através dos ensinamentos do cristianismo, como ressalta Paiva (1983):

Deveria oferecer uma educação de base que levasse ao camponês uma concepção de vida, tornando-o consciente de seus valores físicos, espirituais, morais e cívicos” e influenciasse suas vidas na esfera pessoal, familiar e social (...) (p. 240 - 241).

Podemos identificar pelo menos na primeira fase do MEB, uma semelhança ao período colonial relativo ao papel da igreja em propagar um ensino baseado em dogmas religiosos. O analfabetismo no decorrer da história criou situações de marginalização que ainda se perpetua. No tocante a década de 60 vários brasileiros enfrentavam as dificuldades no sistema industrial de produção como afirma Silva (1987, p.28):

"(...) aqui no Brasil dos anos 60/70 (...) está ocorrendo uma 'lumpenização' dos camponeses: não são mais sequer convertidos em proletários ou membros do exército de reserva como os bóias--frias. Ou permanecem como parte da superpopulação relativa no campo, como membros não-remunerados da força de trabalho familiar nas pequenas explorações ou são lançados nas zonas urbanas ao rebotalho da sociedade.

Nesse contexto se acentua o analfabetismo e as exigências postas pela sociedade industrial, com intuito de promover uma realização cultural em prol das massas com a finalidade de elevar a conscientização sociopolítica surge o Movimento de Cultura Popular (MCP), sendo caracterizado por Cunha, Goes, (1999, p.19) como:

(...) O movimento popular não gera um movimento cultural qualquer. Gera, precisamente, um movimento de cultura popular. Os interesses culturais do movimento popular têm, portanto, um caráter específico: exprimem a necessidade de uma produção cultural, a um só tempo voltada para as massas e destinada a elevar o nível de consciência social das forças que integram, ou podem vir a integrar, o movimento popular.

Esse movimento surgiu na década de 60, na cidade de Recife no governo na gestão municipal de Miguel Arraes. Consistia em desenvolver atividades pedagógicas com o objetivo de ampliar o nível cultural e político da sociedade. Desse modo, foi criado o núcleo de atividades ligado à Secretaria de Educação do Município, que contribuiu com um orçamento importante para o MCP desenvolver-se na área educacional. Anos mais tarde, este movimento inspiraria outras regiões do Brasil a criar núcleos parecidos com objetivos destinados para Educação Popular.

Contando com a contribuição de renomados intelectuais pernambucanos como: Abelardo da Hora, Ariano Suassuna, Francisco Brennand, Hermilo Borba Filho, Germano Coelho, Aloízio Falcão, Luís Mendonça e Paulo Freire. O movimento MCP se consolidou como um marco na história da educação brasileira. No tocante a contribuição de Paulo Freire para Educação Popular, destacamos o seu trabalho que é referência nacional e internacional até os dias atuais.

Freire se dedicou principalmente aos jovens e adultos, excluídos e marginalizados, a fim de conscientizá-los a compreender o contexto em que viviam e assim agir sobre ele. Isso seria uma possibilidade de proporcionar-lhes uma educação libertária. Foi um educador que assumiu o compromisso social e se tornou ícone para profissionais da Educação.

A importância da sua obra é imensurável e nos permite refletir sobre a prática pedagógica calcada em valores éticos, humanistas, políticos e democráticos. Desenvolveu o método de alfabetização da Palavra Geradora, que tinha como objetivo alfabetizar e conscientizar politicamente o sujeito. Para tanto, seria necessário utilizar palavras que tivessem algum significado para o jovem ou adulto e os mobilizassem para a necessidade de serem alfabetizados.

Assim, utilizaria palavras do contexto do indivíduo, como, por exemplo, um trabalhador da construção civil poderia aprender a partir das palavras “tijolo” e “cimento” (grifos dos autores); já um trabalhador rural aprenderia “cana”, “plantação”, “terra” (grifos dos autores), etc. Partindo de palavras do contexto do educando, o educador trabalharia a silabação e avançaria para a construção de novas palavras. Esse momento ampliaria o repertório linguístico do alfabetizando e, simultaneamente, promoveria a conscientização política e discutiria o papel do Estado através de situações reais dos fatos sociais.

Essa episteme foi utilizada primeiramente em Recife, porém, só por volta de 1963 quando utilizado numa cidade pequena no sertão nordestino, conhecida como Angicos localizada no Rio Grande do Norte, foi que ganhou visibilidade, pois, conseguiu alfabetizar jovens e adultos no

prazo de 40 horas, além de contribuir na dimensão política deles. Isso atraiu a atenção de especialistas em educação e da imprensa nacional e internacional.

Por conseguinte, com o golpe militar de 1964, Freire foi preso e exilado do Brasil e seu trabalho, suspenso. A riqueza dessa teoria epistemológica para alfabetização e Educação de Jovens e adultos se tornou uma referência e inspiração para a Educação Popular, pois, possibilitou vários trabalhadores rurais analfabetos e sem acesso à escolarização, oprimidos e excluídos a ampliar sua participação social.

Já em 1967, ainda na conjuntura da ditadura militar, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL com o intuito de extinguir o analfabetismo presente, particularmente entre a população de 15 a 30 anos de idade, buscando promover a educação para o trabalho, produtividade e patriotismo. Mais uma vez surgia um programa de alfabetização com objetivo principal apenas de aperfeiçoar a mão de obra. Neste sentido Barbosa (2014, p.17) colabora:

O MOBRAL tornou a ditadura militar legítima quando sua proposta educacional de alfabetização funcional reduziu a capacidade da leitura do mundo dos educandos “analfabetos” para leitura de palavras, apenas. Dessa forma, alfabetizar-se agora, não seria mais um ato de criação questionamento/transformação da realidade, como foi a proposta freireana, mas um ato de alienação e preparação para uma função no mercado de trabalho

Desse modo, o Mobral se configurou como um programa de massa desconectado das contradições de classes voltado apenas para a instrumentalização da população pobre. Por meio do Decreto nº 91.980, de 25 de Novembro de 1985 a respectiva iniciativa passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, com o objetivo de promover a execução de programas de alfabetização e educação básica, destinados conforme explicita o documento, aos indivíduos que não tiveram acesso à escola ou que tiveram suas trajetórias escolares marcadas pela evasão.

Já na década de 90, com as conferências mundiais sobre a educação, vários países e instituições não governamentais firmaram o compromisso de viabilizar ações para universalizar a alfabetização. No Brasil, em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso surge o programa Alfabetização Solidária, com o propósito reduzir as taxas de analfabetismo do país, priorizando inicialmente as localidades com altos índices analfabetismo como as regiões Norte e Nordeste. Mas, em 1999, se estendeu para áreas urbanas e, em 2002, foi implantado nas regiões Centro-Oeste e Sudeste.

O Programa Alfabetização Solidária funcionava por módulos com a duração de seis meses, e a cada módulo o alfabetizador era substituído, de modo que não gerava nenhum vínculo empregatício. Com apoio de doações dos órgãos privados, permeava o discurso da alfabetização solidária, no sentido de auxiliar os necessitados de forma que gerasse um trabalho voluntário para contornar as injustiças sociais que os analfabetos passavam. Portanto, podemos notar a partir dos levantamentos realizados, que o Estado delegou, de certa forma, a responsabilidade de alfabetizar a um caráter compensatório e assistencialista.

Por fim, destacamos a criação do Programa Brasil Alfabetizado, no ano de 2003, que é um dos mais recentes trabalhos de cunho governamental para reduzir o analfabetismo na população brasileira, o qual iremos apresentar brevemente adiante. Assim, podemos concluir que, apesar da criação de diferentes Programas de Alfabetização ao longo da história ainda tem se apresentado insuficiente para combater o analfabetismo. Além disso, a descentralização dos programas de alfabetização evidencia desde cedo a fragmentação desses programas com a modalidade da EJA.

Portanto, apesar da criação das iniciativas de alfabetização, não podemos negligenciar a existência, conforme aponta Oliveira (1999, p.) de que:

(...) os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas.

Desse modo Freire (1989) em suas considerações, afirma que “o analfabetismo não é uma escolha e não se soluciona por decretos ou leis, porque vem sendo o resultado das múltiplas e infinitas transas das pessoas, enquanto posicionadas nas classes sociais” (p.15). Logo, a Educação de Jovens e Adultos além de ser uma questão política é, acima de tudo, uma questão social, ao qual, cabe à educação, corresponder a formação plena do ser humano o tornando preparado para a vida.

2.3.2 Programa Brasil Alfabetizado: caracterização e organização

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) surgiu no ano de 2003, pelo Ministério da Educação (MEC), criado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Foi instituído através do

Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, posteriormente substituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de suscitar ações que promovam a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, visando contribuir para a universalização do ensino fundamental no país.

Para aderir ao Programa Brasil Alfabetizado inicialmente é necessário que haja o preenchimento do Termo de Adesão, que indica a concordância do parceiro mediante os termos presentes na Resolução do PBA - 2003, sendo necessária a realização da indicação do gestor local para Programa, buscando contemplar o CNPJ e os dados do local onde serão ministradas as aulas.

Para abertura das turmas a quantidade de alunos deve ser de no mínimo 15 e não pode exceder a meta estipulada de no máximo 25 alunos em zonas urbanas, sendo o ensino ministrado com a duração de 2 horas-aula/dia totalizando 10 horas-aula/semana e a quantidade de horas-aula/total seja, no mínimo, de 200 horas-aula por curso.

Buscando estabelecer orientações e diretrizes para a assistência financeira de iniciativas educacionais voltadas para a universalização do alfabetismo, o Ministério da Educação juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e por meio do Conselho Deliberativo, outorgou através da Resolução nº 018 de 10 de julho de 2003, o auxílio de recursos de caráter suplementar para projetos educacionais no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado, para o ano de 2003.

Por meio dessa Resolução se concebeu a deliberação de verbas para o desenvolvimento e intensificação de ações que promovesse a melhoria da qualidade do ensino em todas as instâncias educacionais, contando com um aporte financeiro, considerando conforme aponta o respectivo documento:

Considerando a necessidade de estabelecer critérios e parâmetros para habilitação, apresentação de projeto e prestação de contas, visando assegurar a implementação dos projetos e atividades, na configuração estabelecida no orçamento de 2003(...). (Resolução Nº 13, de 28 de Abril de 2003.

Como uma das medidas a serem aprovadas para colaborar como um subsídio para a distribuição de recursos voltados para ações no âmbito da Educação Básica foi aprovado o Manual de Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais, conforme consta no Art. 1º dessa mesma resolução, tornando possível o estabelecimento de parâmetros e critérios para a liberação dos recursos para o ano 2003.

A respectiva resolução aponta a responsabilidade da União em ofertar a assistência financeira para ações diretamente relacionadas à formação continuada e a qualificação de docentes, assim como, colaborar na aquisição, e no fornecimento do material didático e pedagógico, bem como, no custeamento e manutenção de equipamentos e material de consumo.

Poderiam aderir ao Programa as Prefeituras Municipais e as Secretarias Estaduais de Educação, sendo vedada a adesão direta ao Ministério da Educação e Cultura, ONGs e Entidades Cíveis ou Privadas, com ou sem finalidade lucrativa, sendo necessária a existência de um gestor local para solicitar o pré-cadastramento dos participantes, que é realizado no endereço da plataforma online do Programa.

No que concerne ao financiamento, este ocorreria durante o período de seis meses, contemplando as formações iniciais e continuada cuja responsabilidade ficava a cargo das instituições parceiras, além da função de subsidiar o processo de inscrição dos alunos, bem como, sistematizar a organização do trabalho, no que compreende aos locais onde seriam ministradas as aulas, do material didático e pedagógico a serem utilizados, realizando por meio de supervisão, o acompanhamento e o assessoramento às turmas.

As instituições poderiam fazer uso das metodologias que julgassem pertinentes ao contexto local, com o objetivo de permear a realidade para desenvolver as capacidades de leitura e escrita e a compreensão e interpretação textual e noções matemáticas para as operações básicas atentando também para o desenvolvimento da autonomia e ampliação da participação social dos sujeitos.

Em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a Educação de Jovens e Adultos ganha mais visibilidade, já que a SECAD destinou um departamento específico para este público. Além disso, esta ação englobou aspectos significativos para o contexto educacional como destaca Ireland (2012):

Por meio do título com que se batizou a nova secretaria, buscou-se expressar os três principais eixos organizativos. “Educação continuada” apontava o foco de uma agenda educacional para jovens e adultos, que extrapolasse a noção de escolaridade formal e frisasse a perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. “Alfabetização” indicava a prioridade política que o governo daria para as ações nesse campo como expressão de cidadania, lembrando que o Programa Brasil Alfabetizado era uma meta presidencial monitorada diretamente pela Casa Civil. (p.8)

Nesse respectivo ano, o departamento da EJA da SECAD desenvolveu uma parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e criou uma Matriz de Referência para o processo de avaliação dos alunos do PBA. O objetivo era desenvolver testes cognitivos iniciais e finais para avaliar o atendimento e desempenho dos alunos, e assim estimular o ingresso ou retorno à escola para continuação dos estudos. Ainda em 2004, houve alterações relativas ao tempo de duração do programa, assim como referente ao valor da bolsa ofertada para o alfabetizador. Acerca deste assunto, a SECAD se manifesta através do Relatório de gestão - 2004:

Conforme já foi dito, com o objetivo de aumentar a qualidade das ações e a efetividade da aprendizagem, o redesenho do Programa Brasil Alfabetizado, em 2004, ampliou o período de alfabetização de seis para oito meses. Esta medida foi acompanhada de um aumento da verba destinada à capacitação de alfabetizadores e da alteração dos critérios de pagamento da bolsa dos alfabetizadores. A nova regra garante um piso de R\$120,00 mensais, acrescido de R\$ 7,00 por aluno, até o limite de 25 alunos. O novo formato permite que sejam formadas turmas pequenas, atendendo, assim, a realidade do campo e da periferia das grandes cidades. (SECAD, 2005).

Com a ampliação do atendimento do PBA de seis meses para até oito meses, se estendeu o tempo de financiamento, culminando no aumento da carga horária da alfabetização de 200 horas para 240 e se ampliou para os centros urbanos das áreas periféricas do país. Podemos observar que apesar dessa alteração e da exigência do número limite de vinte e cinco alunos por sala como forma de garantir um trabalho eficiente, a questão da remuneração chama atenção, devido ao baixo valor atribuído ao alfabetizador.

Apesar de alguns progressos conquistados nessa etapa inicial, principalmente no que se refere ao compromisso do Estado e das instâncias públicas e da participação das demais instituições sociais, se fez notória a presença de alguns resultados conflitantes, como a baixa remuneração destinada ao alfabetizador. Apesar disso, algumas pessoas viam esta oportunidade como algo rentável e realizavam a inscrição de turmas quase que “fictícias”, muitas delas em locais de difícil ajuntamento de alunos, que sem a fiscalização efetiva comprometia a função do Programa. Entre os anos de 2006 e 2007, surgem outras inovações no PBA e, para oferecer um suporte pedagógico mais individualizado às turmas e ao alfabetizador, o programa insere o trabalho do coordenador como uma medida para viabilizar melhores resultados de caráter qualitativo. A atuação do coordenador pedagógico inicialmente era destinada ao acompanhamento de pelo menos quatro turmas, esse deveria ser preferencialmente funcionário

público indicado pelo município ou estado no ato de aderência ao PBA, e deveria ter curso superior em educação. Relativo à função de coordenador, consta na Resolução N° 52, de 11 de Dezembro de 2013 no Art. 18, inciso “IV - bolsa classe IV: R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais para o alfabetizador-coordenador que atue coordenando de cinco a nove turmas ativas.” Com isso, observamos que se designa um valor baixo e pouco atraente para pessoas com curso superior. Sobre as funções atribuídas a esta ocupação está o papel de auxiliar o gestor local do PBA a supervisionar o funcionamento das turmas. No Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado 2008, consta as seguintes indicações atribuídas ao coordenador:

Acompanha o planejamento e a aplicação dos testes cognitivos de entrada e de saída aos alfabetizandos, encaminhando os testes aplicados para que o gestor local os archive. Planeja e ministra, em conjunto com o gestor local, a formação continuada em serviço dos alfabetizadores. Identifica e relata ao gestor local as dificuldades de implantação do Programa. Supervisiona e articula, junto com o gestor local, o encaminhamento dos jovens, adultos e idosos já alfabetizados para o sistema regular de Educação de Jovens e Adultos e lhes garante a matrícula. (9 à 22).

Através dessas tarefas atribuídas ao coordenador notamos a relevância da sua função, pois, uma gestão que acompanha e oferece respaldo, seja material ou de apoio técnico, tem maiores chances de ter resultados positivos desenvolvendo um trabalho conjunto com o alfabetizador. No tocante aos alfabetizadores de 2007 verificamos que o enfoque inicial era para contratar professores da rede pública, com o ideário de oferecer um ganho “extra” para o professor, além de engajá-lo na questão social da alfabetização; contudo, a baixa remuneração oferecida acabou tornando-se uma proposta pouco convidativa e não mobilizou tanto os educadores. Dessa maneira, foi aberta a possibilidade de qualquer cidadão, com ensino médio completo ou com curso de magistério, bem como licenciaturas (estes últimos quesitos de acordo com critérios do gestor do PBA local) tornar-se um alfabetizador do Programa. Sobre isto, consta na Resolução CD/FNDE n° 32 de 01/07/2011 Art. 12:

A seleção dos alfabetizadores, coordenadores de turmas e tradutores-intérpretes pelos EEx deverá ser, preferencialmente, precedida de chamada pública.

§ 1º A seleção dos alfabetizadores deverá considerar os seguintes critérios:

I - o candidato deve, preferencialmente, ser professor das redes públicas de ensino;

II - deve ter, no mínimo, formação de nível médio completo; e

III - ter experiência anterior em educação, preferencialmente, em educação de jovens e adultos.

Logo, atendendo a esses critérios os candidatos a alfabetizadores ou alfabetizador-coordenador precisariam frequentar a formação inicial e continuada quinzenalmente estabelecida com carga horária de 30hrs de acordo com os parâmetros do PBA, e ofertada pelo município ou estado que o aderiu. A abertura no PBA para qualquer indivíduo que possua o ensino médio completo possa atuar como alfabetizador acaba descaracterizando as exigências pedagógicas atribuídas a essa função.

Desse modo, no que concerne a formação dos alfabetizadores e coordenadores do PBA, esta ocorre através de uma formação inicial, no período que antecede o início das aulas, e continuam em processos de formação continuada durante todo o período em que exercem as atividades ao longo do programa. Segundo os Princípios, Diretrizes e Estratégias Orientadoras para a Formação dos Alfabetizadores e Coordenadores de turmas do Programa Brasil Alfabetizado, na formação de alfabetizadores e coordenadores ocorre:

(...) além da apresentação do PBA, serão abordados concepções, fundamentos, princípios e estratégias metodológicas da alfabetização de jovens, adultos e idosos; as ações de triagem de acuidade visual; a aplicação da avaliação cognitiva; a orientação para obtenção do registro civil e outros documentos necessários ao exercício da cidadania e as ações relacionadas ao encaminhamento dos egressos do programa às turmas de EJA.

Problematizando acerca dessas formações levando em consideração o tempo em que ocorre o programa, que corresponde ao período estimado de seis a oito meses, tendo em vista a participação de alfabetizadores apenas com o ensino médio, ou que possua alguma experiência elementar na área, nos faz questionar se essa formação mais “pontual” é capaz de formar um sujeito alfabetizador crítico e reflexivo de sua prática, bem como, do próprio programa. Pois, tendo em vista a complexidade do papel do educador em contraposição com o período em que ocorrem as aulas, torna questionável essa formação, no que concerne aos seus aspectos qualitativos, já que o exercício da docência não pode ser resumido em uma formação de curto prazo, apesar de essa alegar continuidade, que é outro processo ao qual precisa ser consciente e permanente inclusive pelo próprio alfabetizador.

Assim, além de resultar numa ação precária, reforça os estereótipos relacionados à educação como: *basta gostar, ou ter jeito para ensinar, é um dom, uma vocação e se você sabe ler e escrever vai saber alfabetizar*. Nesse sentido, isso se torna uma das fragilidades do programa,

no ponto de vista da formação docente que requer uma preparação específica. No tocante a isso, Poersch (1990) frisa uma das competências designadas ao alfabetizador:

É da competência do professor alfabetizador analisar e avaliar (...); essa tarefa exige conhecimento da realidade sociolingüística do aprendiz, das dificuldades decorrentes das diferenças entre os códigos, do processo de aquisição da linguagem e da contextualização do material.(p.39)

Essas capacidades apontadas por Poersch requer do alfabetizador um conhecimento amplo em áreas específicas da linguagem para consolidação do processo de alfabetização, que, deveria ser efetivado somente por profissionais da educação habilitados para esta atividade como uma das formas de viabilizar a qualidade do ensino.

Ainda em 2007, houve a criação de uma plataforma online que armazena informações relativas ao PBA em todo o país, seu funcionamento, financiamento, resultados, inovações e outras questões relativas ao programa disponíveis para o acesso até os dias atuais no Portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Por fim, neste ano, destacamos a criação, do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLD-EJA) que se apresentou como um avanço significativo com obras destinadas especificamente para esse público.

Na primeira versão do programa o repasse das verbas voltadas para projetos educacionais ficava sob a responsabilidade da União, mas, por meio da Resolução N° 12, de 3 de Abril de 2009, alteram-se os procedimentos para a realização do repasse dos recursos, estabelecendo assim, novas orientações no que concerne aos critérios e procedimentos para a concessão de transferência automática dos recursos para a efetivação das atividades no respectivo ano.

Por meio desse documento torna-se possível o repasse de forma automática para as instituições responsáveis por realizar o programa, agilizando o pagamento dos colaboradores. A participação do Fundo Nacional da Educação - FNDE, como em outras versões do Programa, também se apresenta na resolução, com o objetivo de providenciar a transferência dos recursos financeiros voltados para custear os gastos obtidos durante as atividades do programa mediante o envio de relatórios como forma de garantir o pagamento das bolsas.

Por fim, destacamos o ano de 2015, em que o PBA passou por alterações referentes aos valores atribuídos a função de alfabetizador, como consta na Resolução N° 8, de 24 de Setembro de 2015, Art. 32:

I - bolsa classe I: R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais para alfabetizador e para alfabetizador tradutor-intérprete de Libras que atue em apenas uma turma ativa;

II - bolsa classe II: R\$ 500,00 (quinhentos reais) mensais para alfabetizador que atue em apenas uma turma ativa formada por população carcerária ou por jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Esses valores podem aumentar de acordo com o número de turmas assumidas, por exemplo para alfabetizador e alfabetizador tradutor-intérprete de Libras que assumem duas turmas recebem 600 reais, alfabetizador com até duas turmas carcerárias 750 reais. Mediante esta resolução observamos que para obter um acréscimo não tão significativo é preciso assumir mais de uma turma e a quantia destinada ao alfabetizador não é compatível com a responsabilidade que será empreendida, pois, a alfabetização é um processo que requer uma formação adequada, bem como a valorização do educador. Assim, a atuação do PBA em todo Brasil desde a sua criação passou por avaliações, suscitando ajustes e transformações no seu trajeto que repercutem no formato atual.

3 DOS ENTRAVES À MOBILIZAÇÃO

As temáticas contempladas nesse momento do trabalho tratam dos principais entraves durante a trajetória escolar dos jovens e adultos. Desse modo, reflete sobre os aspectos motivacionais do educando com o objetivo de (re)estabelecer um novo sentido à aprendizagem e, conseqüentemente, ao ensino. A discussão torna-se pertinente a fim de identificar as principais razões que envolvem o processo de evasão e o preconceito, fatores que atenuam a capacidade de mobilização dos sujeitos em relação à retomada ou ingresso na escolarização.

3.1 Preconceito cultural contra o Analfabeto: o sujeito invisível

“Eu já estou velha para aprender! Nessa idade eu não sei aprender nada mais não!” (Inscrita no Programa Brasil Alfabetizado - JP)

Durante as visitas realizadas para a abertura de uma turma no Programa Brasil Alfabetizado, na cidade de João Pessoa, no Bairro de Mangabeira VI, percebemos que discursos como o citado acima, ecoavam como uma espécie de “mantra” pelos sujeitos. Em contrapartida a essa afirmação, a motivação e o desejo de superação era notório na fala de outros. Afinal, o que se esconde por trás de afirmações desse tipo? Que tipos de crenças são estabelecidas a partir desse pensamento?

Buscando problematizar tais questões, inicialmente, é necessário compreender que educação e escolarização são conceitos distintos e que a aprendizagem pode ocorrer em diferentes espaços, ao longo da vida, dentro e fora da escola. Essas são as primeiras distinções a serem feitas com relação ao aprendizado e às experiências que são construídas ao longo das trajetórias desses sujeitos. Nesse sentido, fazendo menção a diferença entre esses dois conceitos, Gonçalves (2014, p. 16) aponta:

A educação faz-se ao longo da vida e de maneiras distintas significa que estamos sendo educados socialmente desde o nosso nascimento e esse processo acontece de forma assistemática (pelas experiências que vamos acumulando ao longo da vida em diferentes lugares, com diferentes seres vivos e coisas) (...).

Desse modo, podemos compreender que a aprendizagem independe exclusivamente dos saberes formais/ escolares. Assim, desconstruir o estereótipo de que a escola é o único campo do saber de onde emana todo o conhecimento, se apresenta como um ponto de cisão para

compreensão de uma nova perspectiva de aprendizagem. Esta precisa estar centrada nos sujeitos, em suas próprias experiências, logo, este sujeito não pode ser considerado como uma espécie de folha em branco, mas, como um autor capaz de reinventar e escrever sua própria história. A falta de iniciativas de políticas públicas, ou dificuldade em sua efetivação ao longo da história, gerou um impacto na vida dos sujeitos que não tiveram o acesso ou não conseguiram concluir seus estudos.

Diante desse fato, a autoestima desses indivíduos com relação à aprendizagem se fragiliza, o que pode vir a provocar um desestímulo para muitos, e um desafio para aqueles que desejam regressar ou iniciar no ensino formal, nesse caso a EJA, ou qualquer programa de incentivo a formação escolar. Na sociedade do conhecimento e da informação, o analfabeto, é visto de forma pejorativa, podendo ser questionado sobre suas próprias capacidades. Muitas vezes, o analfabeto é considerado uma pessoa incapaz, despreparada e desinformada. Além disso, ele é visto como uma pessoa sem conhecimentos, como se sua trajetória de vida e suas experiências não tivessem valor ou nunca tivessem existido. O preconceito contra as pessoas que não tiveram acesso, ou, que não deram continuidade ao processo de formação escolar, assola e muitas vezes degringe a imagem desses sujeitos que em seus cotidianos sofrem com as consequências da exclusão e da negação de um direito que é declarado universal. As implicações dessa falta de formação escolar possuem um impacto muitas vezes negativo na própria vontade de aprender do indivíduo. A violação desses direitos não se limita apenas ao fato do sujeito não saber reproduzir os códigos da língua escrita, mas, o restringe a participação social mais ativa e dificulta o acesso aos bens culturais considerados eruditos.

O preconceito exercido contra o analfabeto, conforme colabora Sousa (2012, p. 10), “trata-se de um atentado moral e intelectual, pois na maioria das vezes ligam a ausência de uma instrução escolar ou não saber ler e escrever como ausência de inteligência ou habilidade para discernir entre o certo ou errado”. Além de terem a negação de um direito, é comum eles passarem por situações de constrangimento no meio social, como o fato de terem que lidar com estereótipos negativos, e que desvalorizam suas experiências de vida e/ou capacidades.

Frequentemente, uma saída ao banco, se locomover de ônibus e realizar uma simples compra no supermercado pode ser um grande desafio para esses sujeitos, os colocando à margem da sociedade, como afirma Sousa (2012, p. 9):

Muitos dos analfabetos passam todo tipo de constrangimento ao saírem de casa, seja para ir ao banco ou mesmo ir ao supermercado. Primeiro não identificam as placas informativas, confundem produtos, segundo se preciso assinar, usam a impressão da digital, fato muito constrangedor.

Diante disso, podemos observar que, além do preconceito social, os sujeitos acabam se sentindo inferiores, se subalternizando como uma forma de conformismo por não terem tido acesso ao ensino, tendo a ideia de que não pode ir além de sua condição atual, e em maioria dos casos, acaba se culpando por não terem prosseguido nos estudos. Desse modo, compreender que a causa do analfabetismo não está centrada nos sujeitos, se faz possível através da conscientização de que, existem percalços que pesam durante suas trajetórias, onde o mesmo, em muitas das vezes, precisa optar entre auxiliar nas atividades de subsistência da família ou de prosseguir nos estudos. Escolha, que duramente precisa ser realizada por aqueles com um desprestígio econômico.

Evidentemente não podemos generalizar, e esquecermos o fato de que o próprio método de ensino desconexo com a realidade, mecanizado e homogeneizador, baseados no rendimento e na produção, sem foco no sujeito e em suas experiências reais, impossibilita que os mesmos conseguiram atingir as expectativas dos resultados duramente cobrados, o que ainda se faz presente no contexto atual.

Para transformar essa realidade de estereótipos e preconceitos, é necessário que haja a valorização e reconhecimento dos sujeitos. Desta maneira, é preciso que os governos junto com a sociedade se mobilizem para construir ações afirmativas que possam enaltecer as experiências de vidas, e os saberes construídos socialmente ao longo das trajetórias de vida desses indivíduos e de suas capacidades individuais, cujo objetivo esteja pautado em proporcionar o seu empoderamento, fazendo com que a vergonha por não saber ler e a escrever possa dar lugar a ação de romper com o sentimento de baixo autoestima. Assim, conforme destaca Sousa (2012, p. 10):

É preciso uma maior atenção das autoridades sobre esta temática, não colocando os analfabetos em situação de mais exclusão de direitos (...). As ações devem ser muito bem analisadas, lembrando que estamos lidando com um ser de direitos, completo de sua capacidade física e intelectual. Cuidar para que as mídias sejam mais sensíveis as sátiras, cuidando para que não descriminem ainda mais estes brasileiros, que a desigualdade social impõe limites no acesso aos seus direitos básicos.

O complexo de inferioridade, frequentemente adquirido durante episódios de exclusão e preconceitos, às vezes potencializados pela própria mídia, que reforça os estereótipos contra as pessoas não alfabetizadas, termina inibindo o sujeito a buscar superar-se. Para tanto, é preciso enfrentar o preconceito, considerando o indivíduo, como aponta Souza (2008, p.6) “como um agente histórico de produção de suas condições de vida e das relações sociais às quais está submetido, a fim de criar condições capazes de mobilizá-lo para uma ação transformadora”. Assim, se torna possível reconhecer as amplas dimensões em que se expressam e interagem os sujeitos, bem como, garantir o espaço para seus protagonismos tirando-os da invisibilidade social.

3.2 Superando os desafios: da evasão ao protagonismo dos sujeitos

Com o reconhecimento da EJA como uma política de Estado e sendo oficializada como uma modalidade de ensino, através da Lei de Diretrizes e Base Da educação Básica - LDB 9.394/1996 presente no Capítulo II, seção V, traz em seu artigo 37: “A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Diante dessa conquista e com as transformações no âmbito social, a EJA tem se reconfigurado a fim de possibilitar aos sujeitos oportunidades de exercer sua autonomia por meio da valorização de seu protagonismo.

Para que se torne possível ultrapassar as barreiras da exclusão, que, historicamente tem acompanhado a jornada dos educandos da EJA, se faz necessário na medida em que se busque ampliar o olhar para os sujeitos, tomar a consciência de que estes alunos que regressam a escola buscando iniciar seu processo de alfabetização, ou que procuram continuar e concluir os estudos tiveram o seu direito da escolarização negado, restringindo-os aos bens simbólicos que essa formação poderia garantir.

Com base na contribuição de Arroyo (2007, p. 24), que fundamenta a discussão a respeito de uma nova ótica em que os indivíduos precisam ser reconhecidos por suas amplas dimensões de vida, urgindo “(...) ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los em suas trajetórias humanas”. Considerando assim, durante esse processo, suas variadas experiências de vida.

As inúmeras dificuldades que colaboram para a não permanência dos jovens e adultos nas escolas, assim como os fatores que os mobilizaram a abandonarem o ensino não podem servir

como entraves para não se valorizar suas experiências fora do espaço educacional. As trajetórias humanas precisam ser levadas em consideração nessa modalidade, pois, as valorizando-as, se torna possível, conforme defende Arroyo (2007, p. 24):

Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência.

O fator de subsistência se configura como um dos principais motivos para a evasão e exclusão da permanência na escola, se tornando um poderoso agente que interfere no ingresso dos sujeitos a iniciarem ou continuarem no ensino. A luta por busca de provento para sustentar ou colaborar no rendimento familiar ganha prioridade quanto se trata de uma demanda social de baixa renda. Para Di Pierro (2010, p. 35) “Em outras palavras, os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não ocorrem com maior frequência às escolas públicas por que a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia”.

A falta de iniciativas do governo em garantir o direito à educação para todos contribuiu para que, historicamente, essa parcela da sociedade fosse excluída do seu direito à cidadania. Segundo Cavalcante e Dantas (2004, p. 2), “a marca dos processos excludentes de educação perpassados em nossa sociedade, ainda se configura quando observamos um número considerável de analfabetos e para tanto se faz necessário reparar esta dívida social”. Sobre isto, podemos afirmar que as iniciativas de alfabetização precisam ser mais coerentes para advogarem na garantia da reparação dessa dívida de forma mais efetiva, e contínua.

Quando promovemos uma reflexão sobre o público da EJA envolvemos nas discussões, quem são esses sujeitos, buscando lograr conjuntamente perspectivas que possam incluir e valorizar suas vivências na sala de aula. Assim, Cavalcante e Dantas (2004, p.2), consideram que:

Refletir a EJA é acima de tudo lançar um olhar para os excluídos: pobres, negros, trabalhadores, subempregados, oprimidos, marcados por um legado histórico ao qual lhes foram negados o direito à educação plena. Defender a EJA é acima de tudo compreender a importância de uma política inclusiva que promova o desenvolvimento do homem, seu preparo para cidadania.

Diante desse contexto, o processo de exclusão que marca as distintas trajetórias desses sujeitos, é só uma entre tantas outras adversidades que precisam ser enfrentadas para que a

garantia do direito a educação não venha a continuar a sendo negado. Conforme afirma Di Pierro (2010, p. 2):

(...) é necessário considerar que a marginalização e a ausência de horizontes de mudança social que afetam populações em situação de pobreza extrema influem na falta de motivação e nas dificuldades que tanto jovens quanto idosos enfrentam para se inserir em processos de escolarização.

Destarte, acreditamos que existem desafios que precisam ser discutidos, na busca de alternativas que garantam o acesso e a permanência do educando. Traçar os desafios, buscando promover uma reflexão e, posteriormente, uma ação, se faz de extrema relevância, para que se oportunize aos sujeitos uma formação humana e o exercício da cidadania. Com isso, esta modalidade empreende abordagens metodológicas diferenciadas, se tornando possível afirmar que, o ensino não se limita ao conceito de *uma segunda chance* que lhes são fornecidas através da efetivação de sua matrícula em uma respectiva turma.

Tendo em vista que inicialmente os ideários emancipatórios não foram compreendidos pelos governos e instituições que realizam atividades voltadas para a alfabetização de jovens e adultos no país, ainda se nota a visão e o discurso assistencialista e estereotipado como um dos desafios que precisam ser superados.

Através dos assuntos já tratados anteriormente nesse trabalho, mais especificamente a respeito das dificuldades vivenciadas pelos sujeitos que não tiveram o acesso ao ensino ou não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, pôde-se identificar que a implicação de uma trajetória marcada pela negação do direito à educação consequentemente refletiu na relação que esses sujeitos estabeleceram com a escola.

Iniciar ou retomar o ensino parece algo simples quando não se atenta para a diversidade dos contextos que configuram as trajetórias desse público. A exclusão, o preconceito, a falta de crença em si mesmo, a desmotivação, e o receio em reviver experiências traumáticas com relação às atividades, ou ao próprio professor, se apresentam com alguns dos principais elementos que em muitos dos casos impossibilitam o desejo em prosseguir com os estudos.

A motivação é o principal agente que suscita a prática, o que mobiliza o sujeito a perseverar, em agir. A palavra “motivação” é derivada do verbo latim “movere”, isso é, mover. A ideia do movimento que estimula a ação, a persistência em fazer algo. Desse modo, Ferreira (2005, p.566) define a motivação como sendo: “1. Ato ou efeito de motivar. 2. Conjunto dos fatores que determinam a atividade e a conduta individuais”.

A partir desses conceitos, podemos afirmar que a ação é o grande diferencial entre o desejar, o desejo fica apenas na dimensão desejante, de quem espera o que pode vir não acontecer, já a ação se pauta na atitude de mobilizar-se para se conquistar algo. Mobilização nos leva a refletir concomitantemente sobre a aprendizagem significativa. Que sentido o aluno pode atribuir no que lhe é ensinado? Ele julga útil o que está aprendendo? Para o aluno encontrar sentido no que é ensinado, antes, precisa encontrar sentido em estar na escola, ou seja, não basta apenas o aluno frequentá-la, mas ele precisa compreender o seu papel na escola e qual o papel da escola, conquanto este não se deve resumir meramente em aprender para tirar boas notas. Sobre isto, Charlot (2013) destaca:

(...) a relação pedagógica se torna mais tensa que outrora. Pior ainda: enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na atividade intelectual. (p.108)

Por meio desta colocação do autor, podemos refletir que, na conjuntura educacional a escola se torna local de classificação, segregação e concorrência, pois, o valor do resultado através das notas ganha lugar de destaque, e as diferenças entre os alunos levadas em conta é a comparação entre o aluno que tira nota boa e o que tira nota ruim, para distinguir o bem sucedido do fracassado. O valor do saber como patrimônio cultural humano é substituído pelo valor socioeconômico da competitividade. Esta perspectiva pode contribuir para afastar os alunos que não se encaixam nesta padronização do ensino, bem como anula uma investigação da ação pedagógica que engloba a complexidade do ato educativo: como despertar a mobilização intelectual, esta força de dentro do aluno em prol da aprendizagem? E quando este aluno já passou por esta experiência de fracasso escolar e abandonou os estudos? Como motivar jovens e adultos para que eles se mobilizem?

Contribuindo para essa discussão Charlot (2013) afere sobre a educabilidade que concerne a, “(...) um princípio fundamental e permanente da condição humana: o ser humano nunca é completo, nunca pode se fechar, nunca coincide completamente com o que pode vir a ser.” (p.170), portanto, a condição humana nos permite ser educáveis, e caracteriza o homem como um ser inconcluso, pois estamos sempre aprendendo e atribuindo novos significados a algo.

Quando o professor faz um diagnóstico de um aluno atribuindo determinada dificuldade à natureza humana, como a critério de exemplo, por meio de discursos onde os próprios alunos se

apropriam como: “já não tenho idade para aprender “ ou, “sou lento demais para aprender” entre outros, não permite a real investigação dos fatos e a análise do seu próprio trabalho, e segundo Charlot (2013), isso desumaniza o aluno, já que nega o princípio da educabilidade e a oportunidade de acabar com um diagnóstico fatalista. Assim, é fundamental atentar para estes aspectos tais como conhecer as experiências escolares anteriores dos jovens e adultos para compreender as minúcias envolvidas na sua relação com a escola.

O educador deve mediar a relação do aluno com o saber na escola considerando as subjetivações, sua relação com o mundo, com ele próprio e com os seus pares. É preciso tentar levar em conta a diversidade e a forma como cada aluno realiza a leitura do mundo, e entender como organizam suas atuações sociais para promover uma prática pedagógica significativa que os mobilizem, pois, o homem constrói sua identidade social ao longo de uma vida e sempre está em busca da realização pessoal, como afirma Charlot (2013), “O homem tem desejos, ou melhor, o homem é desejo.” (p.171), logo todos nós, homens e mulheres somos movidos por desejos e motivações. Sabemos que é árdua a luta diária que os educandos da EJA travam para permanecer estudando, e que muitos são os entraves que se apresentam no cotidiano desses sujeitos, conforme destaca Fernandes et al (2013, p.15):

(...) cansaço devido a trabalho exaustivo, problemas familiares, questões de saúde, atrasos recorrentes devido à distância de suas moradias e trabalhos em relação à escola, falta de transporte, etc.

Esses fatores atuam de forma direta na forma como esses indivíduos estabelecem uma relação com a escola colaborando para o abandono, e quando fora dela esses entraves atenuam a possibilidade de motivação para a retomada ou o ingresso, afetando-os com o sentimento de baixas perspectivas de alcançar novos níveis do aprendizado. Assim, nada se fará se o próprio indivíduo não encontrar o verdadeiro sentido na aprendizagem. É sentindo-se bem acolhido e reconhecido por suas diferentes trajetórias, que o educando pode perceber quão relevantes são os aprendizados por eles adquiridos fora do contexto escolar. Assim, é possível o educador identificar essas experiências plurais, valorizando-as e respeitando os saberes aprendidos ao longo da vida dessas pessoas.

Desse modo, Freire (1986, p.16) lembra que um dos principais desafios a ser resolvido é que “o problema da motivação paira sobre as escolas como uma pesada nuvem”, o que nos leva a crer que as abordagens desenvolvidas na escola precisam caminhar próximas à realidade do

educando. Assim, quando o aluno percebe que o educador valoriza a sua história e o considera como ator principal do seu trabalho, ele pode se sentir motivado e interessado a aprender, favorecendo uma relação de respeito e afetividade.

4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA EM CAMPO

Nessa parte do trabalho apresentamos a caracterização da pesquisa em campo a partir de informações sobre a cidade e comunidade respectivas ao Programa Brasil Alfabetizado local, bem como resultados de anos anteriores.

4.1 Uma breve apresentação do Programa Brasil Alfabetizado na cidade de João Pessoa

Localizada na região nordeste, João Pessoa é a capital da Paraíba e possui uma população estimada em 3.999.415, conforme aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBE no ano de 2016. Mangabeira – VI é um dos bairros desta cidade que foi escolhido para a abertura de uma turma do PBA. Essa escolha aconteceu por termos uma íntima relação com a comunidade, tendo em vista que uma das pesquisadoras é residente na localidade.

De acordo com o último senso do IBE, Mangabeira apresenta cerca de 76 mil habitantes, se configurando como um dos bairros da zona sul mais populosos da capital. Essa comunidade se caracteriza por ser um subcentro urbano que surgiu a partir de um projeto habitacional do Estado com objetivo de resolver os déficits de grande parte da população de João Pessoa que ainda não disponibilizava de moradia, sobretudo, a população de baixa renda. Hoje o local se configura pela grande concentração de estabelecimentos comerciais e de serviços, bem como de instituições que fazem parte do cotidiano das pessoas, escolas, bancos, polos de universidades, Centros de Atendimento à Saúde da Família e Formação de Educadores.

O estado paraibano no ano de 2010, de acordo com o IBGE atingiu a taxa de 21,9% de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais. Desse valor 2,7 mil correspondem a 2,1% de jovens que habitam em João Pessoa e afirmaram não saber ler e escrever. Até mesmo nos grandes centros urbanos, onde há um maior acesso a escolarização ainda é possível encontrar expressivas taxas de analfabetismo. Essas taxas podem ser associadas a múltiplos fatores, inclusive à questão socioeconômica. Diante dessa realidade o PBA é uma das iniciativas que visa colaborar para universalização da alfabetização, atuando expressivamente na região nordeste que apresenta um grande quantitativo de analfabetos.

Sobre a atuação do PBA na cidade de João Pessoa tivemos dificuldade de encontrar resultados expressivos, pois, na plataforma do Ministério da Educação - MEC essas informações

não são abertas ao público. Diante dessa problemática procuramos entrar em contato com a coordenadora local, mas não obtivemos êxito devido a seu afastamento por licença médica. Assim sendo, procuramos fontes alternativas e consultamos a página eletrônica *MaisPB* disponível no site <<http://www.maispb.com.br/126334/1500-jovens-e-adultos-sao-alfabetizados-em-joaopessoa.html> > para levantar informações atuais. Dentre as informações, destacamos que, no ano de 2015, foram alfabetizados 1500 jovens e adultos com mais de quinze anos que receberam certificação ao término do PBA, e durante esse processo sessenta alfabetizadores e dez coordenadores fizeram parte do programa.

As aulas eram ministradas em diferentes espaços com parceria entre, igrejas, associações, escolas, ONGs, Centros de Referência da Cidadania, hospitais e assentamentos. Em entrevista ao respectivo jornal a coordenadora do programa PBA realizado em parceria com a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) afirmou: “*Educação é essencial e saber ler e escrever é o básico para uma pessoa poder exercer sua cidadania de forma plena. Ver cada aluno sendo alfabetizado é uma vitória para nós*” (Maria do Rosário Bezerra da Silva). Assim, podemos identificar que ações como estas possuem um impacto na vida dos sujeitos e nos próprios educadores envolvidos no processo, como é expressa na fala da coordenadora.

No ano de 2016 houve vários cortes de gastos públicos pelo governo, no mandato do presidente Michel Temer, o PBA também foi afetado ficando suspenso o cadastro de novas turmas em todo o país. De acordo com alguns jornais vinculados a fontes eletrônicas foi divulgada a dificuldade de alguns estados e municípios em realizar a inscrição de novos alfabetizandos, devido ao bloqueio e a interrupção do repasse de verbas para a atuação do programa e até o momento não há uma data estimada para reabertura do Sistema Brasil Alfabetizado. Assim, essa problemática se configura como um retrocesso aos ganhos sociais, pois, uma iniciativa de alfabetização colabora para o exercício da cidadania e para possibilidade de transformação social. Nesse contexto, entretanto, o PBA é visto apenas como um *gasto público* e não como um investimento. Ou seja, é como se a educação fosse algo dispensável, sem considerar a realidade de altas taxas de analfabetismo que o Brasil apresenta.

Apesar disso, no ano de 2017 a Prefeitura Municipal de João Pessoa- PMJP abriu inscrição para alfabetizadores e coordenadores do PBA. Realizamos a inscrição da turma no bairro de Mangabeira – VI, e conseguimos uma parceria com uma escola municipal da comunidade que cedeu uma sala de aula. Desse modo, essa ação pode facilitar para os inscritos a criação de um

vínculo com a escola e com a EJA, pois podem compartilhar experiências com os educandos e assim vislumbrar de forma mais concreta a continuidade dos estudos com a possibilidade de ingresso na EJA, que se apresenta como um dos objetivos do PBA. Nesse sentido, Ireland (2012 p.14) destaca:

Contudo, a experiência com o programa Brasil Alfabetizado e a modalidade de EJA mostra, de um lado, a dificuldade de articular programas que nascem separados e, de outro, a limitação de uma política de oferta sem atenção para a necessidade de uma estratégia de mobilização.

Dessa forma, é notória a necessidade de articulação entre a modalidade da EJA e o PBA por meio da oferta de um ensino de qualidade para as camadas populares como uma maneira de promover a progressão da escolarização desses sujeitos, além da realização de avaliações para rever seus aspectos funcionais, como os seus conteúdos. No tocante a uma estratégia de mobilização reconhecer e valorizar as trajetórias dos sujeitos soma-se a execução do PBA, visto que viabilizaria um atendimento mais dinâmico de uma demanda que se caracteriza por realidades distintas.

Entretanto, ainda não há uma previsão para o começo das aulas devido ao problema de cadastramento de novas turmas. Assim, podemos considerar que essa problemática se apresenta como um entrave, visto que, mobilizamos os sujeitos a participar do PBA comparecendo em suas residências divulgando o programa e enfatizando a possibilidade do início/retomada dos estudos. Vale salientar, que essas visitas não foram empreendidas apenas com o intuito de preencher fichas cadastrais, mas, durante esse contato inicial dialogamos com os sujeitos com o intuito de conhecer um pouco de suas histórias de vida e de sua relação com a escola, buscando identificar possíveis elementos para motivá-los.

Porém, a demora para o início das aulas está se apresentando como fator desmotivador para eles, e inclusive um inscrito já declarou que perdeu o interesse em participar do PBA, ou seja, além dos entraves vivenciados em suas trajetórias precisam lidar com as problemáticas postas pelo próprio funcionamento do programa, neste caso relativo ao começo das aulas. Apesar desse percalço, aspiramos que essa iniciativa possa ofertar aos inscritos uma nova experiência com o ensino, bem como, oportunizar para nós como profissionais, o enriquecimento da nossa prática.

4.2 Perfil dos jovens e adultos do PBA- JP

Nessa parte do trabalho apresentamos o perfil dos inscritos, com o intuito de inicialmente conhecer suas experiências escolares através da entrevista, para posteriormente problematizar acerca dos entraves e da mobilização. Ressaltamos que não se trata meramente de inscritos no PBA, mas são jovens e adultos com histórias e experiências amplas, como abordaremos adiante nas análises e discussões dos resultados. Segue no quadro abaixo a organização do perfil dos entrevistados que fizeram parte desta pesquisa:

Quadro-01: Perfil dos inscritos

| CIDADE DE ORIGEM | PSEUDÔNIMO | OCUPAÇÃO | IDADE | SEXO | RAÇA/ETNIA |
|---------------------------|------------|--------------|------------|------|------------|
| Pombal- PB | A6 | Doméstica | Mais de 60 | F | Parda |
| Patos- PB | A5 | Dona de Casa | 39 anos | F | Parda |
| João Pessoa-PB | A3 | Pedreiro | 33 anos | M | Negro |
| Solânea-PB | A8 | Diarista | 48 anos | F | Branca |
| Itapororoca-PB | A9 | Dona de Casa | 53 anos | F | Parda |
| Rio Tinto- PB | A7 | Copeiro | 63 anos | M | Branco |
| Mamanguape- PB | A4 | Diarista | 34 anos | F | Parda |
| Cacimba de Dentro- PB | A10 | Doméstica | 54 anos | F | Branca |
| Barra de Santa de Rosa-PB | A2 | Aposentado | 70 anos | M | Negro |
| Aliança- PE | A1 | Aposentada | 69 anos | F | Negra |

Fonte: Elaboração própria

Podemos perceber que a grande maioria são mulheres somando sete entrevistadas e contando com a participação de três homens e as faixas etárias desse público variam entre 33 a 70 anos. No que se refere à turma inscrita ser composta majoritariamente por mulheres, podemos refletir que este quantitativo possuem os resquícios históricos de negação de direitos fomentadas por intermédio do patriarcado que explicita marcas. Sobre isso Saffioti, (2004, p. 09) afere:

(...) as sociedades instituem uma espécie de “definição” de funções para homens e mulheres, quase sempre pautadas em critérios sexistas, classistas e racistas, que, por permanecerem inquestionáveis e pouco alteradas no tempo, são incorporadas e repassadas às novas gerações como elementos naturais.

Assim, a responsabilidade em muitas das vezes ainda jovem, de auxiliar nas atividades domésticas, cuidar dos irmãos, trabalhar fora (geralmente em casas de famílias) para contribuir com a renda da família, era (atualmente esse processo vem sendo aos poucos desconstruídos)

delegada a total função da mulher, que ao buscar retomar ou iniciar os estudos almejam lograr novas perceptivas no campo profissional bem como concebem esse processo como uma realização pessoal.

Indagamos sobre a raça/etnia dos entrevistados, onde mais da metade se declarou pardo, três se intitularam negros e três brancos. Problematicando acerca disso Cury (2008, p.215) reflete afirmando que público da EJA geralmente, são “(...) sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal”. O público da EJA é formado principalmente por negros e pardos de situação socioeconômica baixa, o que afirma a manutenção da situação de desigualdade que essas etnias enfrentam desde séculos passados reajustando apenas a forma como é vivenciada e acarreta na exclusão social.

A maioria é oriunda de cidades do interior da Paraíba que recorrem a imigração para os grandes centros da capital como uma alternativa de traçar novas perspectivas de trabalho, bem como de vida e apresenta ocupações trabalhistas diversas. Com relação às entrevistadas, foi identificado que sua maioria exerce atividades voltadas para o lar, como dona de casa, função de doméstica e diarista. Dos trabalhos exercidos pelos homens foram identificadas as profissões de pedreiro e copeiro.

4.3 Descrição dos relatos e análise dos resultados

Através da aplicação de uma entrevista semiestruturada buscamos coletar por meio de dez (10) questões as informações necessárias para traçar o perfil dos sujeitos, possibilitando assim, a participação destes por meio de suas narrativas e valorizando suas impressões pessoais.

As respostas apresentadas durante o trabalho contam com pseudônimos atribuídos aos inscritos, sendo descritos por meio da vogal A seguida por números. Assim, delineamos novas perspectivas baseadas no contexto sociocultural identificado nas vozes dos sujeitos, os possíveis elementos que possam estimular a mobilização.

Buscando fundamentar as discussões nesse âmbito, levantamos os aspectos concernentes à escolarização. Desse modo, inicialmente questionamos aos sujeitos entrevistados se já frequentaram a escola. Em suma, evidenciou-se que nove inscritos já frequentaram a escola, e apenas um inscrito o A7 não teve acesso.

De posse das respostas obtidas, destacamos que desse grupo três indivíduos tiveram um contato até a 5ª série hoje 4º ano e os demais tiveram uma relação de curto prazo. Por fim, um inscrito justificou a ausência na escola, devido, a seu trabalho desenvolvido na zona rural, destacando em sua fala que *“Até meus vinte e cinco anos fui criado dentro da roça arrancando toco.”* (A7)

Problematizando acerca dessa realidade, Di Pierro (2010) colabora afirmando que: *“(...) os jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade não ocorrem com maior frequência às escolas públicas por que a busca cotidiana dos meios de subsistência absorve todo seu tempo e energia”* (p.35). Diante da justificativa apresentada e fundamentada por meio da autora, podemos trazer para discussão que o trabalho na agricultura em média é a primeira fonte de renda para população da zona rural, e esse tipo de atividade braçal demanda um maior tempo, além de ser desgastante, e se sobrepor à frequência à escola.

Destarte, buscando identificar aspectos na relação professor/aluno indagamos sobre a experiência advinda desta interação, que, compreende o ato educativo na sua dimensão didática pedagógica e afetiva. Desse modo, três dos entrevistados relataram que tiveram uma boa relação com seus educadores. Dois, entretanto, afirmaram que gostavam de seus professores. Em relação a isso, podemos ver que a empatia está intrínseca à identificação com o outro, deste modo Gonsalves (2014) enfatiza *“A afetividade possibilita a identificação com outras pessoas, pois é fonte de um processo empático.”* (p. 37), podendo colaborar como um aspecto facilitador de uma relação mais próxima entre educador/educando.

Nessa questão apareceu também o fator conflito, declarado por dois dos indivíduos, dos quais um relatou uma experiência de violência durante sua trajetória inicial na escola, afirmando que: *“Era castigo, colocava a gente em cima dos caroço de milho”* (A2). Desse modo, contrapondo-se aos resultados apresentados acima, podemos perceber nesta fala que a ausência da afetividade pode gerar um processo conflituoso nessa relação educador/educando, inclusive podendo favorecer situações de abuso e autoritarismo. Nesta perspectiva, Freire (1996) colabora afirmando que:

A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas (p.11).

Devido ao reflexo do modelo da educação tradicional que não valorizava os elementos referentes a uma relação afetiva e dialógica entre professor e aluno, a manutenção da autoridade maior que era concebida ao educador colaborou/colabora de forma negativa na construção de possíveis vínculos que podem ser estabelecidos durante o processo escolar, sendo este vínculo, necessário para uma prática educativa comprometida com as dimensões pedagógica, ética e política. E por conseguinte, dois responderam não recordar devido às breves experiências que tiveram.

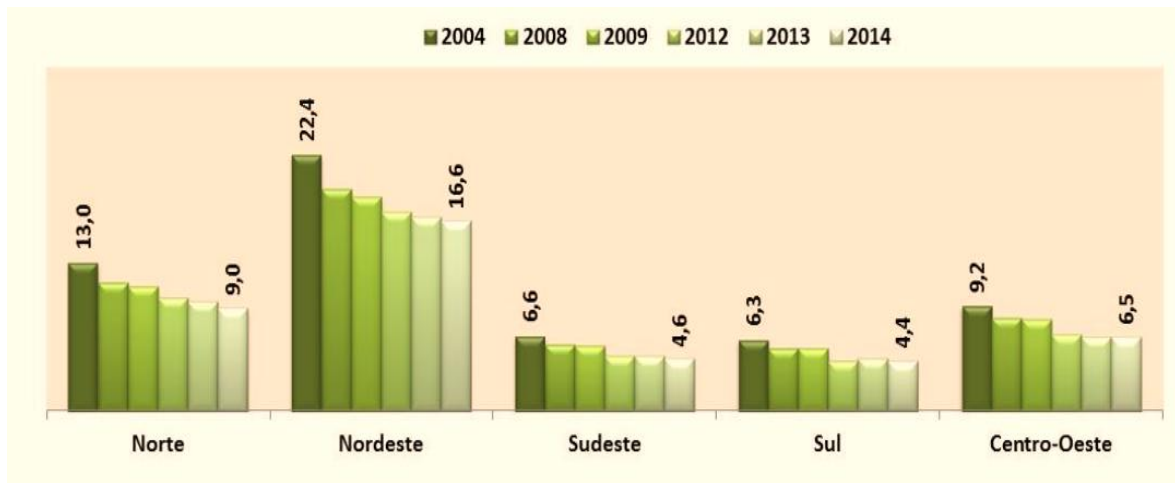
Partindo da relevância das interações socioafetivas no âmbito da sala aula, consideramos indagar também a respeito da relação entre os alunos, sobre isto, seis alegaram ter uma relação tranquila/boa/amigável, um dos entrevistados expressou não recordar. Por fim, dois apontaram a existência de uma relação conflituosa.

Ressaltando a relação conflituosa e trazendo a discussão para o campo da Educação de Jovens e Adultos onde uma de suas características mais marcantes é a composição de salas heterogêneas por sujeitos com diferentes faixas etárias e culturas que se evidencia ao longo da convivência, conforme destacamos por meio da seguinte fala: *“Não se dava bem, por que eram muito jovens, bagunceiros”* (A9). Diante dessa afirmativa podemos refletir de acordo com que explicita Júnior (2016, p.106), “Tal modalidade da educação tem uma característica marcante: a diversidade. O público da EJA é bastante heterogêneo, existem interesses diversos, múltiplas identidades, diferentes necessidades, expectativas, habilidades, vivências (...)”.

Tendo em vista essa diversidade presente na sala de aula da EJA, é relevante a promoção de atitudes que possam viabilizar experiências de troca corroborando para um ambiente facilitador da aprendizagem e da interação, diminuindo assim possíveis conflitos.

Em relação à alfabetização sabemos que a região nordeste lidera o índice de analfabetismo. Comparada às demais regiões do Brasil, como podemos observar por meio do levantamento realizado através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD:

Gráfico 02- Taxa de analfabetismo (%) - 2004/2014 15 anos ou mais de idade



Fonte: IBGE Taxa de analfabetismo (%) - 2004/2014 15 anos ou mais de idade

Com posse dos dados representados no gráfico podemos identificar que a região Nordeste apresentou uma diminuição no índice de analfabetismo expressando uma queda de 22,4% no ano de 2004, para 16,6% no ano de 2014, contudo continua liderando esse posto. Na realidade observada dos entrevistados não fica distante identificar que poucos tiveram acesso a alfabetização. Assim, de dez entrevistados apenas quatro foram alfabetizados, cursando até as séries iniciais do ensino fundamental e afirmaram ainda terem dificuldades com a leitura e escrita.

Dos demais, seis dos entrevistados relataram não ser alfabetizados, contando com um inscrito que assina com a digital (A10), fato que ainda se faz presente na realidade atual e pode constranger o sujeito publicamente quando necessita fazer a assinatura, reforçando assim os estigmas atribuídos ao analfabeto.

Na oportunidade os sujeitos exprimiram suas opiniões sobre o contato com a escola, destacando, os pontos que consideram relevantes bem como, na ocasião compartilharam as experiências que tiveram um impacto negativo, objetivando assim conhecer quais os significados foram atribuídos a estas vivências.

Mediante a esta indagação como elemento positivo foram identificadas diferentes respostas, inicialmente apontamos a relação com o educador por dois dos entrevistados, conforme se expressa na seguinte fala: “Tenho uma lembrança, acho que tinha oito anos uma professora que a gente gostava muito dela que a gente ia buscar ela num sítio, em casa, os alunos tudinho” (A4), nessa fala fica evidente a existência de uma relação de cuidado que perpassa os muros da escola, logo “Cuidar é um modo de ser no mundo que funda as relações que se estabelecem com as coisas e com as pessoas”. (Gonsalves, 2014, p.47), assim esses gestos podem expressar atenção, respeito e afeto por parte dos educandos para com a professora e a receptividade dela.

Ainda sobre o ponto positivo, dois indivíduos apresentaram ter construído uma boa relação com a escola, tendo um apresentado a hora do lanche como um momento de confraternização com

os colegas. Contrapondo-se a esta afirmativa um dos consultados afirmou ter vivenciado uma experiência negativa com a escola, argumentando que *“Achava as aulas muito chata, eu ia po colégio por causa da minha mãe”* (A3), através dessa fala percebemos que a escola era pouco atrativa para o aluno, desse modo, ressalta-se a relevância de um ensino significativo e que tenha conexão com vida do educando.

Outro inscrito ressaltou novamente, a bagunça realizada por alguns educandos da sua turma da modalidade da EJA, visto que, a diversidade entre idades e objetivos, colaboravam para esse conflito. A distância da escola foi um dos fatores levantados como negativo por um dos sujeitos, em relação isso, podemos observar que a distância no trajeto para escola pode favorecer a dificuldade no acesso e na permanência dos educandos.

Finalizando acerca das negativas concebidas pelos entrevistados destacamos a problemática a respeito da violência vivenciada por um deles, por meio da seguinte fala: *“Eu nunca levei não palmatorada, mas os outros tudo levava, eu não levava por que corria. À palmatória com a cabeça dessa grossura para dá na mão do cara, pegava nos dedos assim e tome!”* (A2). Refletir a violência física na escola realizada pelo professor nos remonta a discutir a partir de uma realidade sociohistorica que já foi presente no modelo de educação tradicional, como destaca Rosa (2008, p.76):

(...) a escola, essencialmente excludente em relação ao acesso, legitimava o exercício da autoridade e da disciplina ao professor que, de certo modo detinha o monopólio da violência física e moral sobre os alunos.

Esse contato com a escola baseado em uma relação de poder marcada por práticas de coerção física e moral, reprimia o aluno no que concerne a estabelecer um vínculo positivo e significativo com a escola e o ensino, bem como, pode refletir no seu emocional interferindo na forma como se relaciona consigo, com o professor e com os outros. Dois dos entrevistados não recordaram quando questionados sobre isto, justificando o fato de ter sido um breve contato.

Considerando a realidade do público da EJA que se caracteriza por trajetórias marcadas pela exclusão, evasão e estigmas no campo educacional e social se fez relevante questionar sobre *“quais os motivos que o levaram a não iniciar/retomar com os estudos?”*, cujo o resultado se encontra no quadro abaixo:

Quadro – 02: Fatores que levaram os sujeitos a não iniciar/retomar os estudos

| VARIANTES | Nº RESPOSTAS |
|-----------------------------|--------------|
| Trabalho | 03 |
| Dificuldade nas disciplinas | 01 |
| Violência física/moral | 01 |
| Autoritarismo paterno | 03 |
| Drogas | 01 |

Fonte: Elaboração própria

Conforme explicito no quadro, notamos as distintas razões pelas quais os sujeitos atribuem ao fato de não iniciarem/retomarem os estudos. Relativo ao trabalho, três das respostas evidenciaram a grande dificuldade desse público em conciliar o trabalho com os estudos, em que este se sobrepõe ao ensino devido à longa carga horária de trabalho aliada ao desgaste físico e mental, além disso, a EJA não conta com uma maior flexibilidade no seu horário sendo ofertada predominantemente à noite não desconsiderando distintos horários de trabalho.

A dificuldade nas disciplinas expressas no quadro acima pode ser compreendida na medida em que a ausência da interdisciplinaridade dos componentes curriculares e da conexão desses conteúdos com a vida do educando dificulta a compreensão de sua utilidade e de como esse conhecimento se faz presente nas situações cotidianas. Conforme já posto por um dos inscitos, a questão da violência física/moral exercida pelo educador durante seu contato com a escola, foi novamente reafirmada diante dessa pergunta como um dos motivos que influenciou a sua desistência.

No decorrer da história o papel da mulher vem sendo reconfigurado e as marcas deixadas por um período de submissão e desprestígio ainda se tem feito presente por conta de uma sociedade patriarcal que propaga atitudes machistas. Dentre elas destacamos a proibição da mulher ao acesso à educação como, era recorrente em tempos atrás, fato que fica explicito no resultado de três entrevistadas, onde ressaltamos um dos relatos “*A gente não teve infância de estudar não por causa dele, ele era aqueles povo do interior*” (A5), versando sobre isso Vieira (2003) destaca:

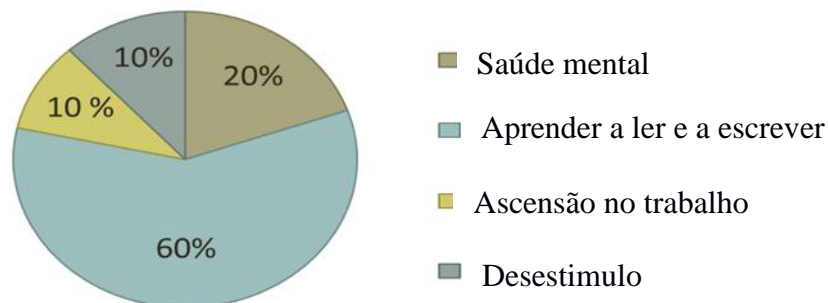
A educação formal para mulher, tanto no Brasil, como em Portugal, era considerada uma heresia social. Essa heresia deveria ser necessária ao sexo masculino, pois limitando o acesso das mulheres à educação formal, não disputariam algo que era inerente à supremacia masculina. Enquanto permanecessem analfabetas, o controle paterno teria melhor resultado (p.27).

Na conjuntura atual ainda notam-se as consequências dessa coerção autoritária que tem resquícios históricos exercida pelos pais e em alguns casos pelo próprio companheiro, que restringia à mulher não apenas o acesso ao ensino, mas, a possibilidade de uma maior participação social, política e econômica sendo mais presente na comunidade rural onde tem uma população com perspectivas mais voltadas para o campo e o trabalho recebendo apenas uma educação familiar.

O contexto escolar é um campo específico, mas que reflete as problemáticas sociais, logo, as drogas se apresentam como um dos desafios com os quais a escola precisa lidar. Diante dessa realidade, um entrevistado justificou o seu envolvimento com as drogas como sendo uma das causas que o afastaram da escola. A distância entre percurso da residência e a escola foi outro fator apontado como um dos elementos que contribuíram para evasão escolar conforme um inscrito declarou.

Dando sequência às discussões suscitou-se o seguinte questionamento, “Você tem algum interesse em iniciar/retomar os estudos? Por quais motivos?” Assim, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico – 03: Interesse dos inscritos para iniciar/retomar os estudos



Por **Fonte:** Elaboração própria

o resultado dois indivíduos expressaram a questão da saúde mental como algo relevante, como ficou evidente na seguinte resposta “*Estudar para ocupar a mente, e para funcionar a mente*” (A6). Por meio dessa fala é possível identificar que a aprendizagem acontece de forma integral, envolvendo o corpo e a mente como uma expressão de cuidado.

Neste sentido, Gonsalves (2014, p. 39) destaca “O cuidado com a vida precisa tornar-se um hábito. São os pequenos cuidados cotidianos que têm o poder de colocar em movimento a criação de novos hábitos culturais e sociais.” Assim, a relação entre o sujeito e a aprendizagem compreende uma nova perspectiva no que tange a qualidade de vida frente aos novos desafios, como o aumento da estimativa do tempo de vida e a preocupação com um envelhecimento saudável, que culmina na criação de novos hábitos como o estímulo contínuo da cognição.

Seis entrevistados declararam que o desejo de retomar os estudos se fez motivado pela aprendizagem da leitura e da escrita, tendo três justificados que isso proporcionará uma maior participação na comunidade religiosa que frequentam, pois através desta será possível lerem a bíblia, os hinos, bem como, ampliarem o vocabulário para falar com mais propriedade.

A alfabetização vai além da capacidade do indivíduo codificar e decodificar o código linguístico, desse modo esta aprendizagem precisa englobar a reflexão, pois esta não pode ser uma prática mecânica e desconexa com a realidade cultural do aluno e deve partir da forma como este se relaciona com o mundo. Nesse sentido, Freire (2008, p.11) acredita que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, sendo necessário o educador considerar a prática da leitura e da escrita como indissociável da vida, respeitando a vivência do educando.

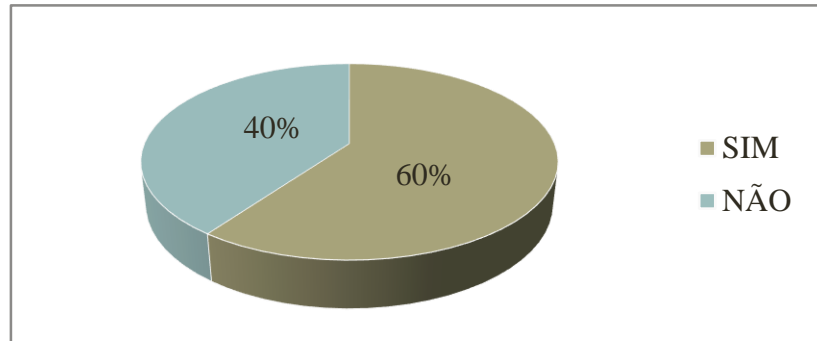
Lograr novas perspectivas no trabalho tem sido uma crescente entre jovens e adultos que exercem algum tipo de trabalho remunerado, fato que foi apontado por um dos entrevistados. Ainda referente a esta questão da entrevista um sujeito se mostrou desestimulado devido à demora de iniciar o PBA, pois a data prevista para o começo das aulas não foi cumprida, desmotivando-o. Mediante a esta problemática observamos que a questão da mobilização está intrinsicamente ligada à motivação, pois sem esta se torna difícil se envolver no processo educativo.

Na sequência foi indagado aos entrevistados se já participaram de algum programa de alfabetização com intuito de compreendermos o seu contato com essas iniciativas, desse modo oito sujeitos declararam que não, dois alegaram haver participado, tendo um destes frequentado em meados de 2006 na própria comunidade um programa de alfabetização, mas que não recordava o nome, outro participou do extinto Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).

São várias as iniciativas que vêm sendo realizadas no decorrer da história, as quais julgamos relevantes para retomada daqueles que não tiveram acesso à educação, mas vale ressaltar que estes programas necessitam ser melhor avaliados e estruturados para que oportunizem a continuidade no processo de ensino desses sujeitos na educação regular.

Foi significativo aferir se tinham conhecimento da existência deste programa de alfabetização, questionando se já ouviu falar do PBA? E imputar uma noção quanto a sua divulgação com os membros desta comunidade. Assim sendo, representamos os resultados da entrevista no gráfico a seguir:

Gráfico 03 - Divulgação do PBA



Fonte: Elaboração própria

Podemos notar através do gráfico, que mais da metade dos inscritos que corresponde a seis, declararam já ter ouvido falar do PBA por meio de amigos e vizinhos. Quatro, no entanto, alegaram nunca ter ouvido falar do PBA, sendo esta a primeira vez que tomaram conhecimento. Portanto, podemos concluir que o PBA apresenta uma boa divulgação entre os entrevistados que compõem os membros da comunidade de Mangabeira VI, conquanto, esta iniciativa pode ser uma forma para reforçar a sua difusão no bairro.

A última questão contemplada envolveu as expectativas dos inscritos em relação ao início das aulas no PB. Assim, em duas respostas foi manifestada a expectativa com relação à turma organizada. Podemos chamar atenção para o sentimento de pertencimento e de identificação grupal presente na fala “*Estou animada para ir, as que vai é tudo conhecido*” (A6).

A turma que foi cadastrada se caracteriza por reunir indivíduos da comunidade local como, mãe e filho, irmãs, casais e vizinhos e cuja faixa etária varia entre trinta a setenta anos, sendo sua maioria oriundos da zona rural. Eles apresentam afinidades e objetivos em comuns, podendo colaborar para uma maior familiaridade com a turma e gerar um apoio motivacional mútuo.

Durante a pesquisa, sete entrevistados justificaram estar ansiosos para aprender, como destacamos nesta fala “*Eu to ansiosa para pra ver se num aprendo ou não*” (A10), a partir dessa afirmativa podemos refletir que não se trata apenas de iniciar/retomar os estudos, mas da crença

em si mesmo, em suas próprias capacidades, que na maioria das vezes são estigmatizadas. Ter um olhar de inacabamento pode nos permitir reestabelecer uma relação com o conhecimento passando a conceber o potencial de desenvolver-se como algo que acontece ao longo da vida. A respeito da ideia de inacabamento Freire (96, p.57) afere que:

É na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como um processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. (...) É também na inclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça esperança.

A construção da ideia de inacabamento precisa estar vinculada a própria forma de como o educador percebe a concepção da aprendizagem, pois, se este tem a consciência de sua própria inconclusão será capaz de promover situações que levem o educando a também desenvolvê-la, enxergando o aprendizado como algo dinâmico e permanente, onde conjuntamente o sujeito se constrói. Por fim, relativo a esta questão um inscrito não apresentou nenhuma expectativa, tendo em vista o desestímulo com a demora do início das aulas.

Por meio dos resultados obtidos ao longo das entrevistas e partindo de algumas colocações feitas pelos sujeitos revelam aspectos recorrentes vivenciados pelo o público da EJA, relacionados ao trabalho, a evasão escolar e a alfabetização. Sobre os entraves chamaram a nossa atenção, os fatores relativos a violência narrada por um entrevistado que evidenciou o abuso de poder exercido por meio da coerção física e moral que marcou a sua experiência escolar, isso nos mostra que a violência se fez presente na escola e foi um fato real que deixou marcas e impactou trajetórias.

Outra questão foi o autoritarismo paterno que limitou o acesso ao ensino e que ocorreu num tempo não tão distante do nosso, tendo vista a idade das entrevistadas que relataram isso, ou seja, a mulher ainda vem gradativamente assumindo novos papéis na sociedade, inclusive retomando os estudos.

A saúde mental e a identificação com a turma se sobressaíram como sendo relevantes quando pensamos em mobilização, pois, estes pressupostos podem atuar como agentes motivacionais no que concerne a qualidade de vida e à construção de vínculos entre os sujeitos. Desse modo, por meio da entrevista nos atentamos para que os sujeitos pudessem evidenciar em suas narrativas não apenas o relato de experiências negativas com a escola, ou a ausência desta, mas compartilhar os anseios e desejos para vislumbrar a possibilidade de traçar novos caminhos. Essa entrevista possui uma relevância que ultrapassa um instrumento de coleta de informações,

pois se trata de uma pesquisa – participante, cujos resultados nos são significativo, já que, seremos alfabetizadoras no PBA e precisamos conhecer a realidade do aluno antes de elaborar a proposta pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho delineamos um percurso de discussões que contemplaram desde a contextualização da EJA, que na oportunidade, tratamos de reafirmá-la como um campo de direito, onde por meio do estudo dos principais documentos legais que versam sobre a educação, podemos identificar que esta, por se configurar como um direito universal deve ser ofertado a todo e qualquer cidadão sem distinção de idade. Bem como, apresentamos as iniciativas de universalização do alfabetismo, dentre elas o PBA, o qual foi um dos temas centrais discutidos nessa produção.

Durante esse estudo observamos que no decorrer da história houve a criação de diversas iniciativas de alfabetização, muitas, pautadas no ideário capitalista, a fim de qualificar a mão-de-obra, o qual inviabilizava uma maior participação desses sujeitos, não os reconhecendo como principais protagonistas que trazem em suas trajetórias uma gama de conhecimento em detrimento de um ensino sem conscientização, cuja necessidade da revisão desses modelos de alfabetização se fez presente, à medida que surgiam movimentos de Educação Popular que estruturavam métodos de ensino baseados em uma pedagogia crítica e libertária.

Sabemos que a presença expressiva do analfabetismo no país resulta de uma dívida social que é histórica, e que o confronto de interesses divergentes colabora para a ausência da consolidação de uma política de alfabetização mais efetiva, que necessita além, de proporcionar o acesso, possa impreterivelmente garantir a permanência desse público, tendo em vista a progressão e a continuidade dos estudos a partir do ingresso desses indivíduos em turmas da EJA.

A modalidade da educação de jovens e adultos carrega consigo a marca da diversidade e as especificidades de um público multicultural, que por muita das vezes, compartilham de experiências da negação de direitos em comum. Em decorrência de múltiplos fatores, este público geralmente se ausenta ou nem chegam a iniciar o processo de escolarização, carregando estigmas negativos que foram sendo reforçado ao longo de sua trajetória. O que dificulta o desejo em iniciar ou dar continuidade aos estudos. Desse modo, se fez necessário discutir, não apenas sobre os entraves, mas, acerca dos potenciais elementos que os motivam a iniciar ou retomar os estudos.

No atento para essas questões, ao esquematizarmos a trajetória desse estudo, identificamos a necessidade de conhecer por meio das narrativas de vida dos sujeitos, a relação que estes estabeleceram com a escola, buscando situar os elementos que se configuraram como principais entraves em relação ao seu acesso e a permanência. Os motivos apresentados para o não ingresso

ou afastamento da escola, se pautaram em fatores diversos que apesar de histórias de vida distintas, se cruzaram entre si. Desse modo, tivemos a oportunidade de conhecer quais significados foram atribuídos por eles a estas experiências.

Como resultados, observamos que as trajetórias dos entrevistados são marcadas por diferenciados contrastes, alguns, recorrentes ao público da EJA como a evasão. Destacamos no decorrer do estudo, a presença de outros entraves que dificultaram a relação dos sujeitos da pesquisa com a escola, que de acordo com as reflexões suscitadas ao longo desse trabalho, precisam ser considerados para ressignificação do contato destes com a escola. Apesar do fator socioeconômico se apresentar como um dos principais motivos que ocasionam o distanciamento entre sujeito e a escola em detrimento pela busca da subsistência, percebemos a presença de pressupostos que ampliam as problemáticas dessa relação, entre eles.

A própria relação estabelecida com o educador, com os colegas, as metodologias de ensino, a distância entre o trajeto de casa para escola, a existência do controle patriarcal, e o envolvimento com as drogas, influenciaram para que os entrevistados se afastassem da escola. Resultados que se somam com as variadas experiências vivenciadas por esse público de jovens e adultos, o que nos permitiu problematizar acerca da necessidade dessas realidades serem reconhecidas pela escola, que como consequência possa reconfigurar sua proposta de ensino, atentando-se para as especificidades que se apresentam como principal característica desse público.

Ainda neste estudo, podemos identificar que apesar dos entraves relatados, se evidenciou a existência de pressupostos advindos dos desejos pessoais que transcende a aprendizagem da leitura e da escrita. Cuidar do corpo e da mente, buscar maior participação na comunidade por meio da leitura e da escrita e lograr novas perspectivas no campo do trabalho, foram os principais resultados apontados pelos entrevistados. Logo, estes se apresentaram como elemento motivacional que os mobilizaram a realizarem a inscrição no programa.

Ao identificarmos quem são esses sujeitos, conhecemos uma realidade que não se fez diferente das encontradas nas grandes capitais: a questão da presença de pessoas oriundas de cidades do interior ou de áreas circunvizinhas que migram de seu lugar de origem buscando lograr novas perspectivas de vidas bem como de trabalho, realidade esta que não se fez divergente da maioria do público investigado.

As múltiplas relações vivenciadas durante a experiência com a escola narradas pelos próprios entrevistados, puderam marcar vidas, e que apesar do pouco contato foi o suficiente para

se preservar na memória. Promover esse resgate é um momento que possibilita através da própria fala desses sujeitos, contemplar uma experiência histórica, que nos possibilita problematizar e discutir o presente.

Assim, a pesquisa realizada possui uma grande relevância não apenas para discussão no campo educacional e social, mas também reveste-se de grande valia por apresentar aos educadores, a necessidade de se buscar conhecer o perfil escolar desses sujeitos, e se apropriar de possíveis estratégias de mobilização, contribuindo para pensar a alfabetização como uma ferramenta de desenvolvimento social, mas de autoafirmação dos sujeitos da história, os quais possuem o direito à educação independente da sua idade.

Dessa maneira, o contato prévio realizado com os inscritos nos forneceu informações importantes para enxergá-los como potenciais alfabetizandos e impreterivelmente como sujeitos que possuem saberes, e quando motivados podem reconhecer seus potenciais e se mobilizar para irem à busca de seus objetivos, como a exemplo, dos estudos. Sendo assim, a escola deve buscar meios para enfrentar os impactos que os entraves ocasionam na vida dos sujeitos promovendo uma educação que dialogue com suas especificidades. Além disso, é importante investir na progressão das iniciativas de alfabetização atentando-se concomitantemente para a oferta de uma educação básica de qualidade, visto que esta é o alicerce para a continuidade do ensino formal.

Por fim, destacamos o nosso anseio com o início das aulas, pois de acordo com a Prefeitura que é responsável por coordenar o PBA na capital, não há uma previsão de data até o momento, apesar de inicialmente ter vinculada a informação que o programa iniciaria no mês de abril do respectivo ano. Desse modo, a problemática se apresenta como mais um entrave vivenciado pelos jovens e adultos do PBA na sua relação com os estudos, percebendo assim, que o analfabetismo persiste no nosso país, atrelado a problemáticas que estão encrostadas na sociedade e carecem de investimento do Estado que assegurem, além de uma educação de qualidade para a população de baixa renda, garantam os direitos a saúde, moradia e segurança, em oposição à segregação advinda do sistema capitalista.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **A educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão**. In: Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

_____. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BARBOSA, William Rodrigues. **O direito a educação nas narrativas e escritas de um sujeito anônimo da história**. In: RIBEIRO, Ana de Almeida (Org). Estudos e práticas em EJA ampliando olhares. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.p.106. (Seminários NEAd; 4).

BARBOSA, Maria das Graças Cruz. **Educação de Adultos em tempos de violação aos direitos humanos: das palavras freireanas grávidas de mundo para as palavras ocas de vida do MOBRAL** / Maria das graças de Cruz Barbosa. – João Pessoa, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 32 de 01/07/2011**. Disponível em: <<https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=115607>> Acesso em: 02 de abr. de 2017

_____. **Resolução Nº 13, de 28 de Abril de 2003**. Disponível em:<https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000013&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=CD/FNDE> Acesso em: 15 de abr. de 2017.

_____. **Resolução nº 018 de 10 de julho de 2003**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO. Disponível em:<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2003/res018_10072003.pdf> Acesso em: 22 de mar. de 2017.

_____. MEC. **Resolução nº 13, de 28 de abril de 2003. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**. Orientações e diretrizes para assistência financeira suplementar aos projetos educacionais, no âmbito da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para o ano de 2003. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000013&seq_ato=000&vlr_ano=2003&sgl_orgao=CD/FNDE> Acesso em: 17 de fev. de 2017.

_____. MEC. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 11 jun. de 2017.

_____. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado:** elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Brasília, 2011.

CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da educação de Jovens e Adultos:** um estudo das evasões e retornos á escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Tese de doutorado. Or. Yiolanda L. Lobo, UNEF, Campos dos Goytacazes: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.uenf.br/posgraduacao/sociologia-politica/wp-content/uploads/sites/9/2013/03/TESE_O-Enigma-da-EJA-CARMO-Gerson-T.-PPGSP-UENF-2010.pdf> Acesso em: 03 de fev. de 2017.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: ed. da Unesp, 1999.
CAVALCANTE, Cristhiane da Silva; DANTAS, Taísa Caldas. **As marcas da exclusão: um olhar em torno da educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2004%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS/411%20%20AS%20MARCAS%20DA%20EXCLUS%C3%83O%20%20Cristhiane%20Cavalcanti,%20Ta%C3%ADsa%20D.pdf>> Acesso em: 15 de nov.de 2016.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação.** 6.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999

CURY, Carlos Roberto Jamil Cury. A educação escola, exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista.** Belo Horizonte. n.48. p.205-222. dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas** In: CHARLOT Bernard - 1. ed. - São Paulo: Cortez, 2013. - (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos)

DI PIERRO, Maria Clara. **Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** In: SOARES, Leôncio et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. ENDIPE, 15. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio:** o dicionário da língua portuguesa. 6 ed.Curitiba:Positivo,2005.

FERNANDES, Eliane. et al. **Projeto de Intervenção Local:** vivência, contexto para motivar a aprendizagem na EJA. Universidade de Brasília Faculdade de Educação – UAB/UnB/MEC/SECADI. II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com Ênfase em EJA/ 2013-2014. CEF 201 Santa Maria-DF, 2014.p.43. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8746/1/2014_ElianeFernandes_GenivaldoInacio_JeffersonSilva_LilianDias.pdf> Acesso em: 05 de abr. de 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil:** da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu),

Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: INEP, 1989. Biblioteca da educação. Série 1. Escola. Volume 4.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____, Paulo, **Pedagogia do Oprimido** (1.ª edição, 1970), Paz e Terra, São Paulo, 1986.

GADOTTI, Moacir. **MOVA**, por um Brasil alfabetizado. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos, 1). Disponível em: < acervo.paulofreire.org >. Acesso em: 26 de fev. de 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Educação e curva pedagógica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: 1986-1998. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2015). **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Síntese de indicadores 2014. Rio de Janeiro: IBGE Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>> Acesso em: 11 de maio de 2017.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL – INAF. **Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho 2015** Disponível:<http://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf> Acesso em 10 de junho de 2017.

IRELAND, Timothy Denis. **Educação de Jovens e Adultos como política pública no Brasil (2004-2010)**: os desafios da desigualdade e diversidade. Rizoma Freireano, v. 13, p. 93-110, 2012.

JUNIOR, Ricardo de Freitas. **Diversidade em cena na EJA – leituras possíveis**. In: RIBEIRO, Ana de Almeida (Org). Estudos e práticas em EJA ampliando olhares. 1. ed. Rio de Janeiro: Caetés, v.4, 2016. p.106. (Seminários NEAd).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho / Carlos Monarcha. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2001

PAIVA, Vanilda Pereira. **Terceira parte: A Educação de Adultos.** In: _____, Educação Popular e educação de adultos. 2ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre a educação de adultos** / Álvaro Vieira Pinto: Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Atunes de Oliveira: Versão final revista pelo autor. ____8.ed.____São Pauo: Cortez, 1993.

PEREZ, Luana Castro Alves. "**Analfabetismo funcional**"; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>>. Acesso em: 28 de fev. de 2017.

POERSCH, J. M. **Suportes Lingüísticos para a alfabetização.** 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

Portal da Câmara dos Deputados. **Decreto nº91.980 de Novembro de 1985.** Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 27 de abr. de 2017.

Portal Planalto do governo. **Decreto nº 6.093, de 24 de Abril de 2007.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm> Acesso em: 01 de mar. de 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>Acesso em: 20 de nov. de 2016.

Portal Ministério da Educação. **Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado (2008).** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba_passoapasso.pdf> Acesso em: 31 de mar.de 2017.

_____. **Relatório de Gestão da SECAD – 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 25 de mar.de 2017.

Portal Confederação Nacional de Municípios. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Conselho Deliberativo. **Resolução nº 52, de 11 de dezembro de 2013.** Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000052&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC> Acesso em: 31 de mar. de 2017.

_____. Ministério da Educação Fundo Nacional de Desenvolvimento DA Educação. Conselho Deliberativo RESOLUÇÃO Nº 8, DE 24 DE

SETEMBRO DE 2015. Disponível em:
https://www.fn.de.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000008&seq_ato=000&vlr_ano=2015&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC
 Acesso em: 20 de maio de 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. In: Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. p. 144– 158.

ROSA, Sadi Nunes da. **Violências nas escolas: da palmatória às incivilidades**. Paraná: 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2524-6> Acesso: 10 de maio de 2017.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev. e. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SANTOS, Elias Monte dos; LIMA, Elizângela de J.; RIBEIRO, Elvira Rodrigues. **Evasão escolar de Jovens e Adultos: uma proposta de acompanhamento e permanência**. In: Diálogos com a proposta pedagógica. Brasília: SESC-DF. 2016.

SILVA, José Graziano da (1987). **Mas qual reforma agrária? Reforma Agrária, Campinas**. ABRA, 17(1):11-60, abr./jul.

SESI/UNESCO, Confitea Declaração de Hamburgo. **Agenda para o Futuro**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2016.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas** [Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Poços de Caldas, 07 de out. de 2003.

SAFFIOTI, H. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Perseu Abramo, 2004.

SOUSA, João Paulo Aguiar de. **Analfabetismo no Brasil: história, realidade e preconceito**. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, 18. 2012. São Paulo: Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: Águas de Lindóia: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Cachoeira/BA. 2012.p.13. Disponível em: [http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER\[834\]ABEP2012.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/xviii/anais/files/POSTER[834]ABEP2012.pdf) Acesso em: 22 de mar. de 2017.

SOUZA, Ângela Mirtes. **Análise dos possíveis determinantes de evasão/exclusão escolar dos alunos da educação de jovens e adultos**. IES: Universidade Estadual de Maringá/Pr.2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2172-8.pdf> Acesso em: 24 de mar. de 2017.

THIOLLENT M. **Metodologia da pesquisa ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

UNESCO. **Declaração dos Direitos humanos (1948)**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>> Acesso em: 01 de fev. de 2017.

_____. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188644por.pdf>> Acesso em: 25 de maio de 2016.

VIEIRA (a), Andréa Amorim. **A feminização do magistério e séries iniciais da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2003

_____. (b), Juliane Bezerra; PORTO, Rita de Cassia Cavalcante. **A busca do educador pela identidade do sujeito da eja**: pressuposto para uma educação como prática da liberdade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: SABERES, VIVÊNCIAS E (RE) LEITURAS EM PAULO FREIRE, 8., 2013, Pernambuco. *Anais...*, Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco. 2013. p.1-12. Disponível em: <<http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viicolquio/paper/viewFile/375/247>> Acesso em: 20 de mar. de 2017.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS
COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

DAYZIANE ALANE LIMA DA COSTA
ESTEFANE GLAFF DE LIMA ARAÚJO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS JOVENS E ADULTOS DO PBA - JP

- 1- Você já frequentou a escola?
- 2- Como foi a sua experiência em relação ao professor?
- 3- Como era sua relação com os demais alunos?
- 4- Você foi alfabetizado?
- 5- Comente os pontos positivos e negativos com relação ao seu contato com a escola.
- 6- Quais os motivos que o levaram a não iniciar/retomar com os estudos?
- 7- Você tem algum interesse em iniciar/retomar os estudos? Por quais motivos?
- 8- Você já participou de algum programa de alfabetização? Qual?
- 9- Já ouviu falar do PBA?
- 10- Quais são suas expectativas em relação ao PBA?